

53.

Iuliana Lazăr

Aspirații și motivații educaționale ale cursanților în era digitală

**Learner's academic aspirations
and motivations in the digital era**

Colecția **Paedagogia**

presa
universitară
clujeană

IULIANA MIHAELA LAZĂR

•

**Aspirații și motivații educaționale ale cursanților,
în era digitală**

•

*Learners' Academic Aspirations and Motivations
in the Digital Era*

IULIANA MIHAELA LAZĂR

**Aspirații și motivații educaționale
ale cursanților, în era digitală**

*Learners' Academic Aspirations
and Motivations in the Digital Era*

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2022

Colecția *Paedagogia* este coordonată de Mușata Bocoș.

Referenți științifici

Conf. univ. dr. Silvia Făt

Conf. univ. dr. Diana Csorba

Notă: Cartea a fost concepută pe baza studiilor și analizelor detaliate realizate în cadrul Școlii Doctorale a Facultății de Psihologie și Științele Educației, Domeniul Științele Educației.

ISBN 978-606-37-1547-1

**© 2022 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.**

**Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>**

CUPRINS

INTRODUCERE	9
Contextul educațional	11
CAPITOLUL 1. Stadiul actual al cercetărilor abordate la nivel național și internațional referitor la conceptul aspirațional	15
1.1 Scurt istoric al conceptului aspirațional.....	15
1.2 Conceptul aspirațional. Abordare multidimensională.....	20
1.3 Concluzii privind conceptul aspirațional	24
CAPITOLUL 2. Teorii și abordări comportamentale	27
2.1 Cadrul teoretic general.....	27
2.1.1 Motivarea intrinsecă. Motivarea extrinsecă	31
2.1.1.1 <i>Perspectiva multidimensională a motivației</i>	33
2.1.1.2 <i>Relația dintre motivarea intrinsecă și cea extrinsecă</i>	34
2.1.1.3 <i>Reglementări comportamentale</i>	36
2.1.1.4 <i>Relațiile dintre gradul de autonomie, cel de control și procesul de învățare</i>	38
2.1.1.5 <i>Scale utilizate pentru a evalua motivarea</i>	43
2.1.1.6 <i>Consecințe ale motivației intrinseci și extrinseci</i>	44
2.2 Teorii și abordări comportamentale. Noțiuni generale.....	45
2.2.1 Teoria acțiunii raționale	46
2.2.2 Teoria auto-determinării	48
2.2.2.1 <i>Teoria nevoilor fundamentale</i>	52
2.2.2.2 <i>Teoria orientării de cauzalitate</i>	53
2.2.2.3 <i>Teoria integrării organismice</i>	53
2.2.2.4 <i>Teoria de evaluare cognitivă</i>	54

2.2.2.5. Teoria conținuturilor scopurilor	55
2.2.3 Teoria comportamentului planificat.....	62
2.2.4 Teoria expectanței	64
2.3 Concluzii privind teoriile comportamentale	64
2.3.1 Concluzii cu privire la teoriile motivaționale	64
2.3.2 Concluzii cu privire la abordările motivaționale	66
 INTRODUCTION	 71
Educational context.....	73
 CHAPTER 1. Current state of research addressed at national and international level regarding the aspirational concept	 77
1.1 A short history of the aspirational concept.....	77
1.2 Aspirational concept. Multidimensional approach	81
1.3 Conclusions on the aspirational concept.....	85
 CHAPTER 2. Theories and behavioral approaches.....	 89
2.1 General theoretical framework	89
2.1.1 Intrinsic motivation. Extrinsic motivation.....	93
2.1.1.1 <i>The multidimensional perspective of motivation</i>	<i>95</i>
2.1.1.2 <i>The relationship between intrinsic and extrinsic motivation.....</i>	<i>96</i>
2.1.1.3 <i>Behavioral regulations.....</i>	<i>98</i>
2.1.1.4 <i>Relations between the degree of autonomy, the degree of control and the learning process.....</i>	<i>100</i>
2.1.1.5 <i>Scales used to assess motivation.....</i>	<i>105</i>
2.1.1.6 <i>Consequences of intrinsic and extrinsic motivation</i>	<i>105</i>
2.2 Theories and behavioral approaches. General notions.....	106
2.2.1 Theory of rational action.....	107
2.2.2 Theory of self-determination.....	109
2.2.2.1 <i>Theory of fundamental needs.....</i>	<i>113</i>
2.2.2.2 <i>Causality orientations theory</i>	<i>114</i>
2.2.2.3 <i>Organismic integration theory.....</i>	<i>114</i>

2.2.2.4	<i>Cognitive evaluation theory</i>	115
2.2.2.5	<i>Goal contents theory</i>	116
2.2.3	Theory of planned behavior	122
2.2.4	Theory of expectation	124
2.3	Conclusions on behavioral theories	125
2.3.1	Conclusions on motivational theories	125
2.3.2	Conclusions on motivational approaches.....	127
BIBLIOGRAFIE / REFERENCES		131

INTRODUCERE

Resursele educaționale se află într-o continuă transformare și adaptare la noile cerințe specifice activităților de predare-învățare. Utilizarea eficientă a acestora creează un cadru optim de învățare în fiecare etapă a evoluției unui elev sau student, pe care îi vom denumi generic cursant, pentru a acoperi întregul spectru de participanți la procesul educațional.

Resursele digitale, componente ale tehnologiilor moderne, reprezintă surse inovative pentru derularea actului de predare-învățare, respectiv tehnici prin intermediul cărora sunt centralizate, stocate, selectate și modificate automat diferite date (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2016). Rolul esențial al instrumentelor educaționale moderne constă în facilitarea învățării active, a colaborării și comunicării de la distanță, între toți actorii participanți la procesul educațional.

O preocupare aparte, care le revine cercetătorilor din domeniul științelor educației, este de a surprinde ceea ce îi motivează cu adevărat pe cursanți (Malmberg et al., 2015), pentru alegerile pe care le fac în scop educativ, prin raportare la metodele și tehnicile moderne de învățare și predare utilizate, dar și modul în care aspirațiile acestora pot fi influențate de către tehnologiile inovative.

Subiectul abordat în această lucrare este prezentarea aspirațiilor și motivațiilor educaționale ale elevilor, studenților dar și adulților, în contextul erei digitale.

Problema de la care pornește nevoia explorării în studiul propus o reprezintă dezechilibrul tot mai vizibil la nivelul configurării profilului

aspirațional din punct de vedere educațional al cursanților, în general (Abu-Hilal, 2000; Van den Broeck, 2012b).

Se constată o orientare predominantă a studenților către științele umaniste, în detrimentul științelor exacte. Aparent, cererea de personal în domeniile tehnice nu este compensată de oferta celor care doresc să presteze aceste meserii. Pregătirea viitorilor specialiști trebuie să țină cont în principal de necesitățile și oportunitățile existente pe piața muncii. În consecință, sunt necesare studii aprofundate pentru a descoperi cauzele ascunse care stau la baza acestui dezechilibru, și, mai ales, identificarea de soluții ce pot contribui la conturarea unui profil aspirațional adaptat contextului actual al erei tehnologice. La nivel general, este necesară reformarea mentalității sociale cu privire la modul în care viitorul adult își alege viitoarea profesie. La nivel particular, este util de analizat în ce mod, diferite aspecte aspiraționale sunt influențate de către unele componente ale strategiilor didactice moderne folosite în procesul educațional.

Dintr-o altă perspectivă, conceperea și realizarea de noi tehnologii educaționale de către organizațiile de profil, ca rezultată a profilului aspirațional al cursanților, ar reprezenta un reper util pentru producătorii de echipamentelor digitale educaționale de ultimă generație.

Importanța studiului este asigurată, în principal, de necesitatea îmbunătățirii permanente a calității educației.

Cercetarea realizată în cadrul tezei de doctorat a autoarei aduce plus valoare nivelului de cunoștințe existent privind relațiile dintre elementele aspiraționale și acceptarea tehnologiilor moderne în procesul de învățământ. Aceste informații pot fi utilizate pentru o mai bună înțelegere a comportamentului cursantului, în raport cu adoptarea resurselor digitale în educație. Sunt analizate, cu predilecție, componentele specifice din zona motivațională ce influențează intenția de a utiliza noile tehnologii educaționale de către profesori și cursanți.

Investigarea factorilor comuni sau mai puțin utilizați, predictorii ai comportamentului unui cursant, cu ajutorul analizei factoriale (Lotfi, 1989), deși agreată și preferată de către mulți cercetători, este totodată o metodă vulnerabilă, ce necesită încă numeroase explorări interdisciplinare. Deși importanța studierii comportamentului uman este unanim recunoscută, lipsa de reproductibilitate a datelor experimentale pe loturi de dimensiuni reduse reprezintă o limitare a studiilor ce ar trebui, în mod categoric, compensată. În plus, profesorii nu valorifică la potențialul maxim utilizarea instrumentelor digitale și nici a emoțiilor (Jovanovic & Matejevic, 2014).

Contextul educațional

Instruirea joacă un rol important în dezvoltarea intelectuală și socială a cursanților (Dolan, 2012; Duta et al., 2015; Iucu & Platis, 2012; Lai, 2015), mai ales în situația în care profesorii mediază comportamentele de învățare autonome ale elevilor și studenților în interiorul și în afara sălii de clasă/curs (Lai, 2015) utilizând tehnologiile educaționale moderne (Kim, 2015; Lee & Molebash, 2014; Mata et al., 2016).

Introduse ca o modalitate de reducere a costurilor de școlarizare, prima generație de manuale în format electronic a fost obținută prin digitizarea manualelor tipărite (Ji et al., 2014). Deși aplicațiile software au permis introducerea de funcții suplimentare cum ar fi tipărirea, marcarea, adnotarea, căutarea și partajarea, dacă dispozitivul de pe care se lecturează este conectat la internet, adoptarea noilor manuale a fost mai lentă decât s-a anticipat (Stone & Baker-Eveleth, 2013), printre motivele enunțate de către utilizatorii reticenți numărându-se inclusiv lipsa unui standard industrial pentru această tehnologie și preferințele de a lectura după un suport tipărit. Evident, există și multe avantaje ale utilizării manualelor digitale și a altor instrumente asociate, ce pot susține

sau îmbunătăți procesul de învățare, în special cauzate de costurile mai mici pentru cursanți, împreună cu o mai bună accesibilitate și posibilitatea de a îmbunătăți permanent conținutul științific (Sagone & Caroli, 2014).

Manualele digitale reprezintă o importantă resursă educațională modernă, ce conține mijloace eficiente de a identifica elevii cu potențial risc de eșec academic (Osamor & Kass, 2012), deoarece datele colectate prin intermediul instrumentului informatic pot fi raportate periodic, cu scopul de a identifica, respectiv măsura progresul utilizatorilor. În plus, această modelare predictivă a datelor centralizate poate fi utilizată pentru a examina nivelul de acumulare a cunoștințelor în timp real în sala de clasă, din punct de vedere al conținutului științific (Hrbackova & Suchankova, 2016), facilitând deciziile profesorilor privind alocarea cursurilor și a resurselor suplimentare recomandate elevilor și studenților (Junco & Clem, 2015).

În concluzie, așa cum afirmă Joo și colaboratorii:

„a) cu cât așteptările mai multor manuale digitale sunt satisfăcute, cu atât este mai probabil ca studenții să perceapă bucuria și utilitatea acestora; (b) satisfacția joacă un rol de mediere în corelarea așteptărilor, a plăcerii percepute și a utilității; (c) percepția utilității și satisfacției are o influență directă și pozitivă asupra intenției de a continua utilizarea manualelor digitale și (d) bucuria percepută are o influență nesemnificativă asupra intenției de a continua utilizarea manualelor digitale cu elevii de la gimnaziu” (Joo et al., 2017).

Oferirea de soluții pertinente, din perspectivă pedagogică, la problema conturării profilului aspirațional al elevilor, în contextul dezvoltării de noi resurse educaționale, va putea oferi mijloacele necesare pentru îmbunătățirea relației student-profesor. Abordarea unei viziuni noi despre orientarea profesională a elevilor poate avea un impact direct asupra motivării acestora (Duta et al., 2015) și indirect asupra alegerilor rutelor educaționale (Wong & Reading, 1989).

Principalii factorii care influențează aspirațiile academice (Conradie & Robeyns, 2013) sunt de natură personală (familie, prieteni, propria percepție a mediului universitar etc.) și socială (mediul de învățare, de rezidență) (Othman et al., 2013). Studiile în această direcție sunt limitate, mai ales datorită dependenței dintre variabila „aspirație” și nivelul de dezvoltare economică a regiunii de proveniență al participanților la studiu (Rottinghaus et al., 2002).

Nu este clar ce ar trebui să facă profesorii pentru a promova aspirațiile către domeniile știință și tehnologii, în special din perspectiva metodelor utilizate în predare (Ona, 2015).

Atitudinea cursanților a fost investigată față de numeroase discipline școlare, mai ales din perspectiva relației de cauzalitate dintre aceasta, nivelul de aspirație și performanța școlară (Oliveira-Castro & Rharzem, 1990). S-a demonstrat că nivelul de aspirație are un efect direct asupra performanțelor școlare (Hakan & Münire, 2014), fiind în același timp un factor de mediere între atitudine și realizare profesională.

Nu au fost identificate asocieri directe între metodele de predare și aspirațiile elevilor, chiar dacă mijloacele moderne facilitează o predare și învățare mai creativă (Ishak et al., 2010), probabil datorită standardelor impuse ce limitează modalitatea în care se realizează actul educațional. Cercetătorii apreciază că atitudinea față de școală influențează performanțele școlare, dar numai în mod indirect (Abu-Hilal, 2000).

Studiind literatura de specialitate, accesibilă în prezent, se remarcă faptul că relația dintre utilizarea noilor tehnologii educaționale (Thompson, 2013) și profilul aspirațional al cursanților nu a fost investigată în raport cu interesele și nevoile reale ale acestora (Dimofte et al., 2015), precum și cu cerințele societății actuale, în proces continuu de dezvoltare (Geuens, Weijters, & De Wulf, 2009). În plus, studiile pe acest subiect sunt concentrate mai ales în zona învățământului preuniversitar și mult mai puțin în cel universitar (Mouriño-García et al., 2018).

Explorarea dintr-o dublă perspectivă a relației dintre aspirații, motivații și acceptarea instruirii digitale are un profund caracter inovativ. Această nouă abordare poate contribui la reformarea procesului educațional universitar, prin identificarea de noi contexte eficiente de învățare, utilizând trasee diferite de accesare a informației. Prin studierea impactului noilor tehnologii informaționale asupra aspirațiilor elevilor și ale studenților, se vor putea identifica soluții pentru redimensionarea relației profesor-cursant-conținut și implicit pentru reechilibrarea motivațională a cursanților.

CAPITOLUL 1.

Stadiul actual al cercetărilor abordate la nivel național și internațional referitor la conceptul aspirațional

1.1 Scurt istoric al conceptului aspirațional

Cele mai timpurii abordări pentru înțelegerea motivării umane se regăsesc încă din antichitate (Steers & Shapiro, 2004), fiind explicate de hedonism, curent filosofic ce proclamă plăcerea drept forța motrice a comportamentului uman (Parks & Guay, 2009).

Acest concept a fost ulterior rafinat și dezvoltat generând noi direcții de cercetare în psihologie (Cornwell & Higgins, 2015). Primele cercetări sistematice privind diferite nivele aspiraționale de dobândire a cunoașterii, ce pot genera atingerea scopului final asociat stării de bine, de satisfacție și mulțumire deplină, au fost realizate între anii 1930-1940 (Oliveira-Castro & Rharzem, 1990). În România, un prim studiu aprofundat pe această temă a fost realizat de către Alexandru Roșca în cartea „*Motivele acțiunilor umane (studiu de psihologie dinamică)*” publicată în anul 1943.

Un experiment psihologic major referitor la nivelul de aspirație a fost realizat de către Hoppe în 1931 (Pfeffer & Hertel, 2015). Cercetarea lui Hoppe, publicată în *Erfolg und Misserfolg (Studies on the psychology of action and emotion)* (Posch et al., 1999) a constatat în examinarea factorilor care influențează modalitatea de stabilire a obiectivelor propuse prin

măsurarea efectului succesului, respectiv al eșecului, asupra actului decizional relativ la stabilirea nivelului de aspirație (Quaglia & Cobb, 1996).

Conceptul referitor la nivelul de aspirație (Needham et al., 2004) a fost perceput de către cercetătorii din perioada anilor 1930-1950, drept obiectivul pe care o persoană și-l asumă într-o activitate specifică. Experimente în care subiecții și-au formulat propriul lor scop intermediar, atunci când obiectivul inițial a fost prea dificil de atins, au fost realizate pentru prima dată de către Dembo (1931) (Oliveira-Castro & Rharzem, 1990). Acest obiectiv cu caracter tranzitoriu, deși relativ mai ușor de realizat, a reprezentat în mod cert un pas important.

Studiile în acest domeniu, cu toate că au evoluat în timp încercând să răspundă la cât mai multe probleme identificate, sunt în mod cert complexe și implică contribuția mai multor variabile predictor. Spre exemplu, auto-motivarea și aspirația de a învăța influențează performanța academică. Experiențele anterioare pe care le-a avut o persoană, ce pot fi apreciate clar ca succes sau eșec de cercetarea interdisciplinară (Boal & Cummings, 1981), sugerează necesitatea stabilirii de obiective intermediare (*millestones*) pentru atingerea celor finale (Ciolan & Ciolan, 2014). Mai precis, un succes este precedat cu siguranță de o performanță intermediară, care depășește nivelul de moment al aspirației. Și invers, un eșec poate fi corelat cu o performanță sub nivelul obiectivului intermediar. Ca urmare, aspirațiile trebuie studiate și din punctul de vedere al îndeplinirii obiectivelor intermediare pentru atingerea scopului final.

În primele cercetări realizate de specialiști recunoscuți, nivelul de aspirație al persoanelor a fost evaluat pe baza mai multor criterii:

- (1) nivelul de cunoștințe într-un domeniu (Bandura, 1999), care îi permite sau nu unei persoane să înțeleagă sarcinile pe care le are de îndeplinit;
- (2) efectele cumulative în timp ale succesului: gradul de succes pe care l-a atins persoana până în prezent, ceea ce se poate corela cu

nivelul de încredere pe care îl are în propria persoană (Sears, 1940);

- (3) modul în care persoana abordează sarcina spontan (prima impresie = prima reacție) (Quaglia & Cobb, 1996);
- (4) interacțiunea factorilor situaționali cu factorii care definesc personalitatea persoanei (Rotter, 1942).

Între timp studiile au evoluat, devenind din ce în ce mai complexe și abordând diverși factori pentru a explica și cuantifica nivelul aspirațional. Aspirațiile sunt analizate, în principal, din două perspective: politicile privind educația în contextul inegalității sociale și economice și mobilitatea socială (Johnson et al., 2007). Nivelul de aspirație al persoanelor variază pe parcursul unei activități (Dimofte et al., 2015), oscilând între dispariția acestuia și stabilirea unor obiective imposibile de realizat, denotând, în unele cazuri, o lipsă de predictibilitate.

Cercetări realizate asupra nivelului timpuriu al aspirației și al asocierii dintre emoționalitatea negativă și performanța cognitivă a copiilor au explorat circumstanțele experiențelor de succes și eșec, ce au fost deduse pe baza comportamentului general al subiecților (Rijavec et al., 2011).

Încercarea de a operaționaliza conceptul de aspirație a fost realizată prin cuantificarea unor măsuri precum inflexibilitate/adaptare și capacitate de reacție. Nivelele aspiraționale au fost asimilate punctelor de referință, formulându-se în mod explicit o analogie cu comportarea factorului uman într-un sistem interferențial spațial bine conturat (Hoffmann et al., 2013).

Perspectiva dihotomică privind motivarea intrinsecă și cea extrinsecă a furnizat contextul în care au început discuțiile pe acest subiect (Scott et al., 1992). Conceptul de motivare intrinsecă a reprezentat un punct de plecare pentru explorarea empirică a procesului de învățare și dezvoltare personală. Motivarea intrinsecă conferă posibilitatea de a atinge obiectivele și țelurile dorite determinate de propriile acțiuni (de

exemplu, autonomie), în timp ce motivarea extrinsecă derivă din rațiuni externe.

Kasser și Ryan (1996) au descoperit că persoanele concentrate spre anumite obiective, cum ar fi auto-acceptarea, afilierea la unele grupuri politice, religioase etc., dorința de a se integra într-o anumită comunitate, au în general un nivel ridicat de bunăstare (Schmuck et al., 2000), confirmându-se astfel influența mediului socio-economic în definirea aspirațiilor personale.

Obiectivele intrinseci (Scott et al., 1992), cum ar fi cultivarea anumitor relații sociale strict pentru reușita în viață ar fi în mod inherent nesatisfăcătoare, conducând în unele cazuri chiar la tulburări psihologice. Stabilirea unor obiective externe este firească însă numai în condițiile în care se respectă sistemul de valori universal recunoscut la care trebuie să se raporteze orice persoană.

Ca o modalitate de înțelegere a acestor rezultate, Kasser și Ryan (1996) interpretează concluziile cercetărilor precedente, din perspectiva clasificării obiectivelor propuse, pe baza conținutului lor, pe două dimensiuni, intrinsecă și extrinsecă (Schmuck et al., 2000), descrise ca și dihotomice (Scott et al., 1992).

Este unanim recunoscut faptul că ființele umane sunt sisteme adaptive (Middleton & Toluk, 1999). Cu alte cuvinte, mintea umană a evoluat în sensul de optimizare și adaptare a comportamentului la specificitățile unor situații particulare (Anderson & Milson, 1989).

De exemplu, în lumea științifică, studenții trebuie să se conformeze unui sistem dinamic cu parametri variabili. Cum anticipează sau reacționează la particularități? Un răspuns credibil ar putea fi acesta: *în funcție de gradul în care o persoană percepe parametrii ce caracterizează situația în sine*. Concret, rolul principal a cunoașterii este de a aduna informațiile disponibile, respectiv de a le adapta astfel încât să se extindă utilitatea sistemului cognitiv (Anderson & Milson, 1989).

Astfel de întrebări conduc la necesitatea studierii condițiilor dintr-o școală sau altă instituție educațională care influențează capacitatea persoanei de a gândi despre viitor, inspirându-se din prezent.

Teoria comparării sociale (Festinger, 1954) indică faptul că în cadrul grupurilor (Terlet, 1967) există presiuni inerente spre uniformitate. Unitățile de învățământ ar trebui să fie conștiente de această tendință și să o abordeze prin crearea unui mediu care încurajează diversitatea, excelența, dar și asumarea de riscuri, atât de către profesori cât și de către cursanți. Elevii sau studenții care se descurca foarte de bine într-o activitate (*respectiv, mai bine decât toți ceilalți*) se situează într-o poziție care-i diferențiază de ceilalți. Profesorii pot combate tendința spre uniformitate considerând normal faptul că unii dintre cursanți pot excela în anumite domenii.

În timp ce școlile sau universitățile sunt în măsură să ajute prin identificarea aspirațiilor potrivite, inclusiv prin colaborarea cu diferite companii sau organizații non-guvernamentale pentru asigurarea stagiilor de practică (Festinger, 1954), cursanții trebuie să își asume paternitatea pentru situațiile lor actuale și viitoare, într-un mediu care promovează emanciparea, sentimentul de apartenență, asumarea unor riscuri rezonabile și implicarea în activități extra curriculare, ca voluntari (Deci et al., 2017).

În prezent nu există o teorie validă, universal recunoscută, pentru a explica și prevedea exact ce nivel educațional sau/și ocupație va avea o persoană în funcție de anumite variabile predictor predefinite. În plus este foarte posibil ca o astfel de teorie să nu existe niciodată.

Prezenta cercetare încearcă să aducă noi informații în această direcție. Acest lucru se poate realiza prin verificarea ipotezelor teoretice despre nivelurilor aspiraționale, a atitudinilor, motivațiilor, gradului de satisfacție, printr-o abordare multidimensională, pentru a putea cuprinde multitudinea variabilelor dependente și, implicit, a răspunde cât mai exact la întrebările de cercetare complexe formulate.

1.2 Conceptul aspirațional. Abordare multidimensională

Conceptul de „aspirație” al participantului la un proces educațional poate fi cu siguranță obiectul unei abordări multidimensionale, datorită multiplelor caracteristici specifice ale unei persoane și a factorilor determinanți, care au o evoluție extinsă și continuă, temporal și spațial.

Cercetători ca Hoppe (1931), Jucknat (1937), Boyd (1952), Quaglia & Cobb (1996), Mathur & Kalani (2016) au definit nivelul de aspirație în contextul unei activități specifice.

Nivelul aspirației a fost interpretat ca fiind „totalitatea așteptărilor sau aspirația în ceea ce privește realizarea performanței de către o persoană, o totalitate care se schimbă după fiecare realizare, și care este uneori vagă și uneori, precisă” (Quaglia & Cobb, 1996).

Jucknat a propus o modalitate mai puțin subiectivă de măsurare. El a cerut subiecților să aleagă dintre un set de sarcini din ce în ce mai dificile (mazes/ labirinturi) (Jucknat (1937) apud (Willie, 2011)). Deși acest model a fost gândit pentru a oferi un indicator mai obiectiv al nivelului aspirației, nu a fost imun la contestații. Subiecților li s-a cerut să dezvăluie performanța intenționată în legătură cu unele sarcini în prezența cercetătorului, care a influențat exprimarea adevăratei lor intenții. În alte cazuri au fost evidențiate situații în care elevii nu au înțeles instrucțiunile, cu implicații cumulative pe termen lung ale succesului. Pentru a răspunde acestor provocări, din cele mai vechi timpuri s-a considerat necesar a fi dezvoltate instrucțiuni neechivoce, în care experiența anterioară a elevului să fie cuantificată (Moran et al., 2012)

Nivelul de aspirație al persoanelor a fost evaluat pe baza a trei criterii (Hoppe, 1976):

- (1) comentariile spontane ale obiectivului propus;
- (2) apariția experiențelor de succes și eșec și
- (3) modul în care subiectul „abordează” sarcina.

Cercetarea lui Hoppe a introdus ideea că experiențele de succes și eșec depind de atingerea obiectivului intermediar, interpretând nivelul aspirației ca fiind *„totalitatea așteptărilor în ceea ce privește realizarea performanței de către o persoană, o totalitate care se schimbă după fiecare realizare, și care este uneori vagă și uneori, precisă”*. Este general recunoscut faptul că este dificil de cuantificat nivelul de aspirație deoarece metodei de măsură îi lipsește gradul de obiectivitate și valabilitate cerut de standardele de cercetare experimentală (Holden et al., 2014).

Pentru a oferi un indicator mai obiectiv al nivelului aspirațional, alți cercetători au căutat modalități mai puțin subiective de măsurare, imune la prejudecata socială. Astfel, au fost întreprinse încercări de a dezvolta măsurători mai precise (Peteranetz et al., 2018) prin introducerea scalelor de auto-raportare ce conțin indicatori de angajament care pot furniza informații convergente despre aspirațiile pe termen lung către o carieră specifică, cum ar fi scala de evaluare a aspirațiilor în carieră (Savickas et al., 2018).

Unele experimente s-au bazat pe dezvoltarea performanțelor preconizate asupra unei sarcini corect dimensionate, fără a se face comparații între cursanți. Această schimbare a metodologiei a redefinit constructul nivelului de aspirație, Frank afirmând că *„nivelul de performanță viitoare într-o sarcină familiară pe care un individ, cunoscând nivelul său de performanță anterioară în legătură cu respectiva sarcină, se angajează în mod explicit să-l atingă”*, iar mai târziu, raportează că relația dintre nivelul de aspirație și nivelul performanței anterioare depinde, în orice moment, de importanța relativă a următoarelor trei nevoi (Frank, 1941):

„necesitatea de a menține nivelul de aspirație cât mai ridicat posibil (cel puțin peste nivelul performanței anterioare), necesitatea de a face ca nivelul de aspirație să fie cât mai apropiat de nivelul de performanță viitoare și necesitatea de a evita un eșec, în cazul în care eșecul este definit ca un nivel de performanță sub nivelul de aspirație (această necesitate tinde să conducă nivelul de aspirație sub nivelul performanței anterioare)”.

Ulterior, definiția nivelului de aspirație a continuat să fie șlefuită. A fost recunoscut rolul jucat de cultură, dar și necesitatea adaptării nivelului de performanță dorit la contextul economic. Atât experiențele de succes cât și cele finalizate cu un eșec au fost analizate și din perspectiva mediului economic, social și geografic al subiectului investigat (Quaglia & Cobb, 1996; Turner, 1999).

Potrivit lui Boyd (1952), nivelul de aspirație

„înseamnă o ambiție individuală într-o situație dinamică, adică acesta este scopul sau așteptarea unui individ în ceea ce privește calitatea propriei sale performanțe viitoare pentru o anumită sarcină” (Mathur & Kalani, 2016).

Nivelul aspirațional este perceput, în principal ca și „*scopul unei persoane pe care și-l asumă într-o activitate specifică*” (Oliveira-Castro & Rharzem, 1990).

Mathur & Kalani, în „*Aspiration level of urban and rural secondary students of Jaipur city*”, publicată în 2016, formulează definiția privind aspirațiile studenților:

„capacitatea elevului de a identifica și stabili obiective pentru viitor, fiind în același timp dispus să depună eforturi evidente pentru atingerea acestor obiective” (Mathur & Kalani, 2016).

Această ultimă abordare a definiției nivelului aspirațional are *două dimensiuni: inspirația și ambiția*. Inspirația reflectă faptul că o activitate este interesantă, stimulativă și creativă pentru cineva implicat într-o activitate pe care o apreciază în special pentru valoarea sa intrinsecă. Multe studii evidențiază rezultatele pozitive, dar și beneficii generate de acesta (Terlet, 1967). Ambițiile reprezintă percepția că o activitate este importantă ca modalitate de a atinge obiectivele viitoare. Acestea reflectă percepția persoanelor că este posibil și de dorit să se gândească permanent în termeni de perspectivă. În conformitate cu această concepție, aspirațiile cursanților depind de diverși factori socio-culturali și psihologici (Salami, 2008).

Comportamentele extreme pot fi apreciate ca și „outliers” și se pot explica doar dacă luăm în considerare că diferențele de abordare aspirațională sunt corelate cu particularități ale personalității participanților la cercetare în ceea ce privește hotărârea, ambiția, disciplina, capacitatea de adaptare la schimbare, prudența, curajul, stima de sine. Din perspectiva lui Nussbaum:

„aspirația umană joacă un rol dublu în abordarea capabilităților; pe de o parte oamenii se străduiesc să atingă o gamă largă de obiective personale și sociale, ceea ce le permite dezvoltarea unor capacități și abilități aparte, iar încurajați fiind de succesele intermediare pe care le obțin, tind către alte obiective” (Open Educational Resources, 2007).

Multe variabile sunt considerate a fi relevante pentru conturarea aspirațiilor educaționale și ocupaționale. Un rol definitoriu este atribuit motivațiilor, așteptărilor și dorințelor studenților (Moran et al., 2012). Motivul doar declanșează acțiunea respectivă, scopul fiind un imbold motivațional. Aspirațiile presupun căutarea unui sens și a unor valori, într-un demers inițiat în cunoștință de cauză. Cercetarea asupra acestora se concentrează în principal pe cuantificarea intensității relative a motivării intrinseci (*relații apropiate, dezvoltare personală, implicarea în comunitate și sănătate fizică*) versus cele extrinseci (*vizibilitate, avere, faimă și imagine*) (Niemi et al., 2009).

Unele cercetări au examinat antecedentele, corelațiile și consecințele atribuirii unei importanțe relativ puternice aspirațiilor extrinseci față de cele intrinseci. Alte studii investighează consecințele realizării în fapt a aspirațiilor extrinseci, față de cele intrinseci (Ryan & Deci, 2000).

În esență, aspirațiile reprezintă o modalitate de a orienta deciziile comportamentale ulterioare, în vederea stabilirii obiectivelor pe termen scurt sau lung (de exemplu foloase materiale, foloase morale etc.) (Beutler et al., 2008).

1.3 Concluzii privind conceptul aspirațional

Principalii factorii care influențează aspirațiile academice (Conradie & Robeyns, 2013) sunt de natură personală (*familie, prieteni, propria percepție a mediului universitar* etc.) și socială (*mediul de învățare, de rezidență*) (Othman et al., 2013). Studiile în această direcție sunt limitate, mai ales datorită strictei dependențe dintre variabila „aspirație” și nivelul de dezvoltare economică a regiunii de proveniență a participanților la studiu, și au drept atribut o accentuată variabilitate temporală.

Deciziile privind aspirațiile ocupaționale, în concordanță cu sistemul de valori funcțional pe un anumit segment spațial și temporal, pot accelera ritmul de dezvoltare umană în ansamblu.

De altfel, aspirațiile privind educația sau cariera nu sunt procese independente. Acestea sunt interconectate la mediul social din care elevii și studenții fac parte. Comportamentele acestora sunt influențate uneori în mod decisiv de către persoanele cu care interacționează (Lazar & Panisoara, 2018), iar relațiile cu colegii de clasă sau de generație sunt definitorii pentru alegerea parcursului educațional (Thiele et al., 2018).

Aspirația este definită ca fiind „capacitatea de a-și menține speranța și visele pentru viitor, în ciuda obstacolelor reale” (Holden et al., 2014).

Conceptul de „aspirație” al participantului la educație este multidimensional, din cauza multiplelor particularități și factorilor determinanți, care au o evoluție extinsă și continuă.

Aspirațiile tradiționale se pot evalua prin măsurarea unui indice de „acțiune” depusă pentru obținerea de recompense uzuale ale profesiei dorite: cel mai mare venit posibil, promovarea rapidă, obținerea unui mandat într-o funcție de conducere sau recunoașterea colegială. În categoria tradițională se încadrează aspirațiile pentru îndeplinirea celor mai înalte roluri profesionale asociate cu o poziție bine plătită și respectată. Aspirațiile carierei sunt înțelese ca o reflectare a preferințelor timpurii pentru educație, care, la rândul său, influențează traiectoria carierei (Turner, 1999).

Potrivit lui Azmat și colaboratorii aspirațiile reprezintă

„acțiuni generate de o dorință neclintită pentru a obține ceva superior și sunt personalizate, respectiv variază de la individ la individ fiind construite pe experiențele psihosociale ale individului și pe viziunea rezultantă asupra lumii; conceptul de aspirație presupune intenții și atitudini ce caracterizează o persoană pentru a atinge un anumit scop în viață; aspirațiile se referă la procesele mentale, precum și modul în care aceste procese afectează o idee, dorințele și preocuparea indivizilor și pot fi exprimate în moduri psihologice și comportamentale conștiente; mai mult, comportamentele umane sunt direcționate către obiective și astfel comportamentele sunt efectuate pentru a atinge realizări pozitive și pentru a le evita pe cele negative” (Azmat et al., 2013).

Aspirațiile alternative (Guney & Richter, 2015) sunt măsurate în termenii unui indice de evaluare a dorinței cursanților de a obține recompense intrinseci ca urmare a ajutorului dat altora în diferite situații, implicit de a obține o profesie de importanță socială.

Consilierea pentru reușita educațională și în carieră, implicit atingerea obiectivelor aspiraționale, presupune o atenție deosebită acordată conceptului de sine, stimei de sine, auto-eficacității și locusului de control.

Conceptul de sine este percepția unui persoane despre ea însăși. Un indicator poate fi percepția unui elev cu privire la statutul economic al familiei sau despre particularitățile sale culturale și religioase (Open Educational Resources, 2007)

Stima de sine este strâns legată de conceptul de sine și se referă la evaluarea unui individ față de propria lui valoare sau bunătate. Un indicator cheie poate fi percepția unui copil privind credințe, așteptări și atitudini ale sale într-un context anume.

Auto-eficacitatea este convingerea de a fi în măsură să realizeze în mod corespunzător toate atribuțiile academice (Salami, 2008). Un indicator cheie ar putea fi credința unui elev sau student despre abilitățile sale cognitive într-un anumit domeniu.

Locusul de control, definit ca o trăsătură de personalitate, se referă la convingerea unei persoane că propriile acțiuni pot face o diferență (Labar, 2008). Este gradul în care un participant la sistemul educațional este convins că poate controla outputurile, respectiv evenimentele care îi pot influența realizările. Un indicator cheie ar putea fi convingerea unui elev despre necesitatea efectuării unui anumit efort pentru a-și asigura succesul.

Aspirația se raportează la ce se va întâmpla cu speranțele individuale în viitor. Un indicator cheie ar putea fi dorința unui elev absolvent de liceu de a continua cu studii postliceale.

Motivarea reprezintă motivul pentru care o persoană ia o anumită decizie, variind în funcție de naționalitate, mediu cultural, tradiții, etc. (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2016). Un indicator cheie ar putea fi convingerea unui elev că educația este cea mai importantă pentru viitorul lui.

Atitudinea reprezintă comportarea unei persoane în actul educațional sau în carieră. Un indicator esențial ar putea fi percepția unui elev despre activitatea curentă educațională.

Oferirea de soluții pertinente din perspectivă pedagogică la problema înțelegerii profilului aspirațional al cursantului în contextul dezvoltării de noi resurse educaționale, va conferi o viziune nouă și echilibrată asupra motivării acestora (Duta et al., 2015) și implicit asupra calității actului educațional.

CAPITOLUL 2.

Teorii și abordări comportamentale

2.1 Cadrul teoretic general

În prezent, nu există o singură teorie valabilă pentru a previziona și argumenta ce ocupație sau/și educație va avea o persoană în viitor, bazându-se doar pe un set variabile latente multidimensionale, bine cunoscute, de proveniență socială și economică. Fundamentele teoretice, asociate teoriilor motivaționale, oferă premisele explicării, dar și al previzionării nivelului de educație sau ocupația pe care o persoană o poate avea în evoluția sa la un moment dat.

Rezultatele acestui studiu contribuie la elucidarea mai multor aspecte teoretice și empirice încă nerezolvate, privind relația dintre comportamentul asociat diferitelor evenimente de viață (Sawang et al., 2014), sensibilitatea persoanelor într-un context dat și potențialul pentru schimbare, în vederea atingerii obiectivului dorit.

Teoria nivelurilor aspiraționale (Haller & Miller, 1967) derivată din teoria auto-determinării, ne ajută să înțelegem motivația și personalitatea umană. Modelul sociologic (García-Martín & García-Sánchez, 2017; Yakovleva & Yakovlev, 2014) evidențiază modul în care statutul social influențează comportamentul (George, 2018). Nu în ultimul rând, efectele indicatorilor socio-economici (Fang, 2016) sunt relevante pentru studierea implicațiilor de natură psihologică (Ajzen & Fishbein, 2005).

Orice persoană are la un moment dat un scop bine definit, mai ales în orientarea ocupațională (Labar, 2008) și cea educațională (Howitt &

Cramer, 2010), procesul de orientare fiind facilitat în diferite etape de dezvoltare de către consilierea psihologică. Conceptul motivațional (Hamner & Harnett, 1975; Lotfi et al., 1992; Mezas, 1988) și cel aspirațional sunt abordate în literatura de specialitate în mod diferit, de către specialiști recunoscuți la nivel internațional.

Spre exemplu, Pintrich evidențiază faptul că *„trei componente motivaționale sunt corelate cu învățarea elevilor: o componentă a speranței, o componentă asociată importanței sarcinii și o componentă afectivă (reacțiile emoționale la sarcină)”* (Sanders et al., 2016). Aceste aspecte se referă la dimensiunea psihologică atribuită procesului educațional. În plus, la obținerea succesului școlar contribuie semnificativ și parteneriatul școală-părinte prin care aceștia își aduc contribuția la implementarea politicilor pro-active de educație digitală, în vederea sprijinirii introducerii elementelor noi în activități de predare-învățare (Kong, 2018).

Unele dintre cele mai interesante provocări ale științei, pe lângă importanța lor în domeniul aplicativ, sunt motivarea, respectiv auto-motivarea, mai mulți cercetători încercând să descifreze aceste concepte și contextele în care acestea se dezvoltă.

Motivarea, din perspectiva efortului depus, a direcției pe care o persoană dorește să o urmeze, a persistenței, poate fi percepută ca o determinantă a unei acțiuni, desigur precedată de intenție (Beutler et al., 2008). Aceasta este o problemă centrală în domeniul psihologiei, justificată fiind de către regulile impuse de natură biologică, cognitivă și socială (Ryan & Deci, 2000). În lumea reală motivarea este foarte apreciată datorită consecințelor sale cu efect rapid: concret: „motivarea produce”. Prin urmare, există o preocupare constantă a liderilor pentru motivarea persoanelor. În trecut cercetarea asupra motivării academice s-a axat în principal pe aspectele privind expectanța de motivare (Middleton & Tolum, 1999). Cu toate că importanța identificării naturii motivării academice nu a fost ignorată în totalitate, nu a existat un mecanism

adekvat pentru a explica modul în care acestea sunt construite, modificate și structurate.

Definiția motivării în vederea obținerii unei cariere de succes este explicată de către Alniaçik și colaboratorii, în

„termeni de reziliență organizațională (abilitatea de adaptare la orice situație neprevăzută), cunoașterea carierei și identitatea acesteia, înțelegerea modului în care fiecare element este legat de angajamentul afectiv al angajaților față de organizație și satisfacția profesională a acestora, ce poate contribui la stimularea motivației angajaților și la îmbunătățirea eficienței resurselor umane” (Alniaçik et al., 2012).

Atitudinile pot fi interpretate ca „un concept despre sine” care fundamentează tendința naturală de schimbare și perfecționare bazată pe auto-motivare și convingerea că orice obiectiv poate fi atins în anumite circumstanțe (LLP/LdV/TOI, 2007).

Asocierea dintre scop, atitudine și comportament este relevantă pentru obiectivele pe care cineva dorește să le atingă. Pe de altă parte, motivarea, factorii cognitivi și comportamentul sunt predictorii ai orientării (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

În funcție de gradul de dificultate perceput inițial sau pe parcurs, remarcăm diferite moduri de comportament. Astfel, rutele alternative educaționale sau ocupaționale pot fi evaluate în funcție de mai multe variabile independente, inclusiv gradul de dificultate. Această problemă a fost abordată de Haller și Miller care consideră că *„orientarea persoanei este variabilă prin faptul că aceasta se poate afla în orice punct sau interval limitat de puncte de-a lungul nivelului de dificultate; tendința centrală a orientării persoanei este punctul sau intervalul limitat de puncte care are cea mai mare valență pentru el; acesta este nivelul de aspirație al persoanei; termenul nivel de aspirație diferențiat implică în mod logic variația în punctul de valență, când este estimat la momente diferite la aceeași persoană”* (Haller & Miller, 1967). De asemenea este important să se analizeze variabile semnificative nu doar pentru a evalua, ci și pentru a dezvolta motivația studenților (Moreno et al., 2014).

Alte studii documentează influența pozitivă a capitalului financiar (Ryan et al., 2010) de care dispune familia elevului/studentului, asupra realizărilor academice (*de exemplu, posibilitatea de a avea acces la anumite referințe bibliografice pe bază de plată, posibilitatea plății unor taxe de înscriere la cursuri opționale etc.*) (Byun et al., 2012). Beutler și colaboratorii apreciază că pentru orice obiectiv propus elevii au cu siguranță o motivare extrinsecă (Beutler et al., 2008).

Studierea motivațiilor a avut drept punct de plecare *teoria ierarhiei nevoilor a lui Maslow* (Noltmeyer et al., 2012), care sugerează că motivarea copiilor este justificată de necesitățile de realizare academică ce necesită în primul rând satisfacția nevoilor primare (*de exemplu, nevoi fiziologice, necesitatea de a se simți în siguranță, de afecțiune*) (Baard et al., 2004).

Conform teoriei auto-determinării (Ryan & Deci, 2000), oportunitățile de satisfacere ale celor trei componente ale motivației intrinseci vor facilita eficiența obținerii de rezultate, ca o consecință a maximizării nevoilor de dezvoltare și promovând excelența în educație (AlHaqwi & Taha, 2015). Această ipoteză a oferit un sprijin pentru formularea multor întrebări de cercetare. Satisfacerea celor trei nevoi intrinseci (La Guardia et al., 2000) a fost corelată cu numeroși factori, printre care contribuțiile voluntare (Baard et al., 2004) și de afectivitate (Schneider & Kwan, 2013).

Nevoia de competență, nevoia de autonomie și nevoia de relaționare sunt cele trei nevoi psihologice de bază (Pihlajamaa, 2017), a căror satisfacere promovează motivația autonomă, performanța de înaltă calitate și bunăstarea (Baard et al., 2004). Acestea pot fi apreciate ca fiind factorii determinanți ai sănătății psihologice, deoarece utilizarea satisfacției nevoilor ajută la îndeplinirea funcțiilor cognitive și afective în mod eficient (Uzman, 2014). Studiile efectuate de specialiști evidențiază importanța examinării fiecărei nevoi psihologice în mod independent (Gunnell et al., 2014). Relațiile interpersonale joacă un rol important în cazul nevoii de relaționare (Sadovnikova, 2016).

În contrast, nesatisfacerea necesităților de bază ar avea drept consecință neadaptarea (Sheldon et al., 1996). Din perspectiva autorilor menționați este necesar ca *toate cele trei componente să fie îndeplinite simultan*. Doar în acest context se poate atinge așa numita „stare de bine” (Angner, 2010). Dacă o persoană este condiționată, din motive variate, să renunțe la una din cele trei componente motivaționale, în favoarea celorlalte (cazurile cele mai dese se referă la autonomie) pot apare situații conflictuale (Drugaș, 2008) care, în mod firesc, îndepărtează persoana de la atingerea stării de bine.

Se remarcă o orientare cu intensitate mai mare în direcția aspirațiilor extrinseci, corelată în mod negativ cu indicatorii de sănătate mintală, spre deosebire de orientarea prioritară către aspirațiile intrinseci, care se corelează pozitiv cu indicatorii de sănătate mintală (Kasser & Ryan, 1996). Autodeclararea îndeplinirii aspirațiilor intrinseci a fost asociată în mod pozitiv cu starea de bine (Kasser & Ryan, 1996; Ryan et al., 1985; Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 1983).

Sheldon și Kasser (1998) au demonstrat, într-un studiu longitudinal, că starea de confort a fost îmbunătățită prin atingerea scopurilor intrinseci, în timp ce succesul în scopurile extrinseci a avut un beneficiu minor. În plus, s-a evidențiat că parentingul neimplicat, însă bazat pe control, este asociat cu dezvoltarea unor aspirații extrinseci relativ puternice (Uzman, 2014), în timp ce parentingul implicat, bazat pe susținerea autonomiei este asociat cu dezvoltarea puternică a aspirațiilor intrinseci (Kasser & Ryan, 1996; Williams et al., 2000). Capitolele scrise de (Ryan et al., 1966) și (Sheldon & Kasser, 1998) sunt surse excelente de informații în acest domeniu.

2.1.1 *Motivarea intrinsecă. Motivarea extrinsecă*

Definițiile motivării extrinseci și intrinseci au devenit mai concise prin identificarea unor factori predictorii specifici reproductibili. O

abordare relevantă pentru acest studiu constă în faptul că obiectivele extrinseci sunt în majoritatea cazurilor dependente de reacția celorlalți și sunt de obicei clasificate ca un mijloc pentru atingerea unui scop, în timp ce obiectivele intrinseci reflectă în principal satisfacția personală (Schmuck et al., 2000).

Se face distincție între motivarea intrinsecă (Logan et al., 2011) și motivarea extrinsecă (Robinson et al., 2012). Cu alte cuvinte, aceasta este o modalitate de a efectua o activitate pentru valoarea sa instrumentală. Atât motivarea intrinsecă, cât și cea extrinsecă au drept rezultat performanța (Borghans et al., 2013).

Lipsa unei direcții bine definite în determinarea motivației intrinseci sau externe în unele organizații (Lee & Raschke, 2016) este o preocupare majoră, deoarece aceasta ar contribui la o mai bună performanță a angajaților. În lipsa înțelegerii complete, acest lucru poate duce la o frecvență crescută a celor nemotivați, conducând la eșecul organizației. Sunt studii care recomandă ca motivația intrinsecă și extrinsecă să fie incluse explicit în teoriile privind motivația muncii (Gagné & Deci, 2005). În plus, trebuie să se stabilească dacă există sau nu o diferență semnificativă între cele două tipuri de motivație la nivelul instituției și, dacă da, care este aceasta (Turner, 2017).

Valorile intrinseci, cum ar fi auto-acceptarea, afilierea și tradițiile comunitare sunt considerate a fi într-un proces dinamic continuu, deoarece acestea sunt direct legate de nevoile psihologice și reflectă tendințele primare de dezvoltare personală (Kasser & Ryan, 1996).

Valorile extrinseci, inclusiv succesul financiar, faima și aspectul fizic sunt în mod cert influențate de factori externi, cum ar fi recompense observabile, pedepsele sau presiunea părinților (Deci, 1975; Deci et al., 2001). Chiar dacă acestea interferă cu satisfacția nevoilor de bază, ele nu pot oferi o rezistență indirectă la valorile intrinseci (Deci & Vansteenkiste, 2004). Motivarea extrinsecă conține trei forme aflate într-o dinamică continuă, implicit cu posibilitatea de a fi modificate.

Conceptul de motivare intrinsecă este corelat cu o varietate de comportamente „spontane”. Treptat, conceptul a fost utilizat pe scară largă pentru a explica o gamă largă de activități educative relevante. Comportamentele motivaționale intrinseci se bazează pe interes și prin urmare nu necesită nici o altă „recompensă”. În contrast, comportamentele motivate extrinseci sunt instrumentale, efectuate pentru anumite recompense externe.

Numeroase alte studii s-au concentrat pe elemente contextuale care tind să majoreze sau micșoreze motivarea intrinsecă (Ryan & Deci, 2000). Alte studii au arătat că feedback-ul perceput pozitiv tinde să sporească motivarea intrinsecă, în timp ce feedback-ul critic, ce include aspecte negative, tinde să se diminueze motivarea intrinsecă și încrederea în competența percepută (Scott et al., 1992).

2.1.1.1 Perspectiva multidimensională a motivației

În mod cert există un interes continuu privind studiul motivației (Farah-Jarjoura, 2014) dintr-o perspectivă multidimensională, delimitându-se în același timp latura intrinsecă, care presupune o abordare a obiectivelor cauzată de convingerea că persoanele se vor simți bine, de cea extrinsecă, cauzată de motive conjuncturale de interes (DePasque & Tricomi, 2015; Drugaș, 2010). Această latură multidimensională este justificată de existența a trei forme ale motivării extrinseci, fiecareia corespunzându-i grade diferite de auto-determinare. Din această cauză, se investighează dinamica diferitelor orientări motivaționale în asociere cu rezultate la nivel educațional sau ocupațional.

O altă caracteristică importantă a motivației este elasticitatea, adaptabilitatea naturală a acesteia. Într-adevăr există o tendință naturală a multor participanți la cercetare de a interioriza modificarea comportamentelor în funcție de interesele pe termen scurt sau lung.

Hagger și Chatzisarantis (2008) susțin că persoanele aliniază atitudinile și percepțiile lor de control și intenții, cu nevoile lor bazate pe

motive, ca strategie orientată în viitor (Hagger et al., 2015). În mod similar, persoanele pot alinia convingerile lor cu motive de control. Însă astfel de convingeri nu pot conduce la persistența într-un anumit comportament, având în vedere că motivele controlate se concentrează asupra rezultatelor extrinseci care, dacă sunt eliminate, pot semnaliza lipsa de importanță a monitorizării comportamentului.

Un fapt adițional interesant la această teoretizare este rolul pe care normele subiective îl joacă în medierea efectelor credințelor din teoria auto-determinării asupra comportamentului. De obicei, normele subiective tind să exercite presiuni sociale în a se angaja într-un comportament, fapt care a fost recunoscut în cercetările anterioare.

Teoria de auto-determinare propusă de Ryan și Deci experimentează una dintre cele două forme de motivare: autonomă sau controlată (Ryan & Deci, 2000). Din perspectiva motivării autonome, persoanele simt un profund sentiment de independență în alegere (Moss, 2016). În schimb, atunci când aceștia au trăiri controlate de motivare, ei se simt obligați și conduși de forțe care trec dincolo de sine, cum ar fi manageri sau societate, în general. De obicei, atunci când persoanele tind să simtă că le sunt acordate posibilitățile de alegere și de autonomie, persistența și bunăstarea lor se îmbunătățesc.

2.1.1.2 Relația dintre motivarea intrinsecă și cea extrinsecă

Motivarea intrinsecă a apărut ca un fenomen important pentru învățământ, reprezentând un izvor natural al învățării și al realizărilor (Ryan & Deci, 2000). Pentru că motivarea intrinsecă conduce la învățarea de înaltă calitate și creativitate, este deosebit de important să se detalieze factorii și forțele care o pot insufla versus cei care o pot submina (Kasser & Ryan, 1996; Robinson et al., 2012).

La fel de important în revizuirea actuală este explicarea diferitelor tipuri de motivare care se încadrează în categoria de motivare extrinsecă. În literatura clasică, motivarea extrinsecă a fost caracterizată printr-o

formă palidă și săracă de motivare (chiar dacă este în realitate puternică), care contrastează cu motivarea intrinsecă. Însă teoriile motivaționale confirmă existența diferitelor tipuri de motivare extrinsecă.

În teoria auto-determinării distingem modalități de motivare bazate pe motive sau obiective variate, care dau naștere unei acțiuni. Distincția de bază este între motivarea intrinsecă, care se referă la a face ceva, pentru că este în mod inerent plăcut sau interesant, și motivarea extrinsecă, care se referă la a face ceva, deoarece duce la un rezultat separabil. Calitatea experienței și a performanței pot fi foarte diferite atunci când cineva se comportă în consens cu motivarea intrinsecă și față de cea extrinsecă (Borghans et al., 2013; Kuvaas et al., 2017; Robinson et al., 2012). Un scop al studiilor realizate este de a revedea această distincție clasică între motivarea intrinsecă și extrinsecă și de a rezuma diferențele funcționale ale acestor două tipuri generale de motivare. Concret, este pusă frecvent întrebarea dacă motivarea intrinsecă și extrinsecă sunt antagonice (Covington & Müeller, 2001).

Cercetarea timpurie a constatat că motivarea intrinsecă oferă oamenilor recompense extrinseci pentru efectuarea unei activități. Un comportament motivat intrinsec este prototipul activității de auto-determinare autonomă, iar introducerea unor motivații de natură extrinsecă tinde să submineze experiența oamenilor de auto-determinare și induce o schimbare la nivelul interfeței interior-exterior (Scott et al., 1992). Alte studii au avut tendința de a întări opinia că motivarea intrinsecă și extrinsecă sunt antagonice, comportamentele motivate extrinsec fiind considerate autodeterminate, iar comportamente motivate intrinsec descurajând auto-determinarea (Demir, 2010). În anumite circumstanțe, recompensele extrinseci pot amplifica motivarea intrinsecă (Ryan et al., 1983).

Una dintre concluziile acestor studii este că între motivările intrinseci și cele extrinseci este de fapt o legătură mai profundă. Există o sinergie între cele două tipuri de motivări, cea intrinsecă putând fi

completată sau chiar dezvoltată de cea extrinsecă. Există însă și diferențe importante. Plecându-se de la teoria auto-determinării se poate spune că cele două tipuri de motivare au comportări diferite: auto-determinarea este intrinsec legată de comportamentele motivate intrinsec, în timp ce atunci când sunt motivate extrinsec comportamentele pot avea grade diferite de auto-determinare. Se poate spune deci că un comportament poate să nu fie considerat ca auto-determinat, dacă este determinat sau influențat de factori externi (Scott et al., 1992).

Astfel, tendința spre asimilare sau de integrare poate orienta persoanele nu numai să facă ceea ce îi interesează, ci, de asemenea, să internalizeze și să integreze valoarea și reglementarea activităților care nu ar putea fi interesante, dar le permit acestora să se simtă atât autonomi și în legătură cu alte persoane din cadrul social (Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 1983).

Aceste procese de internalizare și de integrare sunt mijloacele prin care motivarea extrinsecă poate deveni auto-determinată și, la fel ca motivarea intrinsecă, poate promova învățarea de înaltă calitate.

2.1.1.3 Reglementări comportamentale

Atunci când o persoană este mulțumită, este promovată bunăstarea psihologică. În cazul în care cele trei nevoi fundamentale sunt satisfăcute, motivarea, dezvoltarea și bunăstarea unei persoane va fi îmbunătățită. În schimb, în cazul în care cele trei nevoi nu sunt susținute, motivarea, creșterea economică și bunăstarea vor fi diminuate. Cu alte cuvinte, satisfacerea acestor nevoi psihologice va conduce la formularea de diferite motive, care pot varia de la cele de ordin intrinsec la cele extrinseci (Ryan et al., 1985; Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 1983; Sadovnikova, 2016; Schmuck et al., 2000).

În acest context pot fi analizate reglementările comportamentale controlate versus cele autonome.

Mai multe studii au testat ipoteza generală care stipulează afectarea gradului de autonomie personală sau de auto-determinare a unei persoane angajate într-o activitate de învățare de modul în care sunt prelucrate informațiile. O persoană este pe deplin angajată în procesul de învățare, fie prin motivarea intrinsecă sau prin auto reglementare integrată (Robinson et al., 2012; Ryan & Kuczkowski, 1994; Ryan et al., 1983; Ryan et al., 1966; Schmuck et al., 2000). Aceasta va înțelege mai bine și va fi mai flexibilă în utilizarea informațiilor nou achiziționate. Modurile de comportare rezultă din diferite grade de internalizare și de integrare. Se caută în mod natural a se înțelege comportamentele motivate extrinsec. Din aceste considerente, acestea pot fi plasate de-a lungul unui proces continuu și asociate cu diferite grade de auto-determinare pentru a fi mai ușor explicate (Ryan et al., 1985).

Spre deosebire de reglementarea comportamentală internă care corespunde situației în care persoana se simte liberă de orice constrângeri pentru a-și decide propriul comportament, reglementările comportamentale extrinseci au fost împărțite de Ryan et al. (1985) în patru categorii:

1. **reglementare comportamentală externă** – descrie comportamente care sunt reglementate în mod deschis, cum ar fi promisiunea unei recompense sau amenințarea cu o pedeapsă. Despre acest tip de comportament se spune că are un locus extern perceput de cauzalitate (Ryan et al., 1985 apud Ryan & Connell, 1989). Reglementarea externă cuprinde factorii și circumstanțele exterioare care influențează motivarea persoanelor.
2. **reglementarea comportamentală de tip „introiecție” (Briki et al., 2015)** – descrie comportamente ale unei persoane ce asimilează pasiv o impunere venită din exterior, motivarea fiind teama de a eșua în a face „ceva care trebuie făcut”. Acest tip de comportament este asociat cu presiuni interne legate de cele mai multe ori de stima de sine ce *„exprimă percepția de sine ale unei persoane asupra abilităților și calităților sale generale care ghidează și/sau motivează*

proceșele și comportamentele cognitive specifice” (Juth et al., 2008). Acțiunile sunt mai degrabă constrânse decât controlate, auto-determinarea practic lipsește, comportamentul este asociat de obicei cu un sentiment de anxietate (LLP/LdV/TOI, 2007; Steimer, 2002).

3. **reglementarea comportamentală identificată** – descrie un comportament asociat unei persoane cu un obiectiv suficient de important pentru a adopta un comportament diferit față de cel uzual auto-determinat. În cazul cursanților, un astfel de comportament poate să apară corelat cu un examen extrem de important, însă este doar rareori observat în conexiune cu studiile în sine. Acest tip de reglementare nu trebuie confundat cu reglementarea comportamentală de tip „introiecție” sau externă deoarece subiectul a identificat conștient și a acceptat necesitatea, fără a o considera o impunere externă (Negru et al., 2011).
4. **reglementarea comportamentală integrată** – descrie forma cea mai autonomă de motivare extrinsecă. Este forma cea mai apropiată de motivarea intrinsecă, însă se deosebește de aceasta prin aceea că există factori exteriori care o influențează, chiar dacă persoana simte utilitatea acțiunii. Un exemplu poate fi comportamentul legat de învățare sub influența mediului socio-cultural care nu impune, dar exemplifică modele comportamentale (Mulyadi et al., 2016)

Modalitatea de schimbare a comportamentului într-un mediu prestabilit se referă la adoptarea unui anumit tip de conduită congruent cu valorile impuse sau sugerate (Gagné & Deci, 2005).

2.1.1.4 Relațiile dintre gradul de autonomie, cel de control și procesul de învățare

Cercetările efectuate pe acest subiect au evidențiat în mod constant importanța formelor autonome de motivare în convingerea

oamenilor de a adopta un comportament benefic pentru sănătate. Ca o consecință, cercetarea legată de adoptarea teoriei auto-determinării s-a concentrat asupra condițiilor sociale care dau naștere unor forme autonome de motivare.

Un aspect al mediului social care s-a dovedit a fi eficace în promovarea motivației autonome este stilul interpersonal al celor care furnizează instrucțiuni și feedback cu privire la comportamentele care au un scop precis (Reeve, 1998). Cercetările au arătat că atunci când avem de a face cu persoane aflate în funcții de conducere care sprijină autonomia, subordonații lor demonstrează un nivel mai ridicat de autonomie față de sarcini și prezintă o mai mare perseverență, angajament și bucurie. Foarte importantă este interpretarea comportamentelor acestor persoane fizice drept autonomie de susținere, aceasta având cea mai consistentă influență asupra angajamentului comportamental (Reeve, 2002). Profesorii, antrenorii, părinții și prietenii sunt percepuți ca sprijinind autonomia prin susținerea auto-inițierii, oportunităților de alegere, independenței în rezolvarea problemelor, implicării în procesul de luare a deciziilor, precum și latura personală, sentimentală, evitând presiunile (Griffin, 2016). Este de așteptat ca autonomia de susținere să abordeze mai probabil sarcini cu un stil motivațional autonom.

S-a evidențiat necesitatea dezvoltării unor instrumente psihometrice valide și fiabile de sprijin în înțelegerea percepției autonomiei. Cu toate acestea, puține studii au evaluat integritatea prin analize cantitative. Hagger și colaboratorii s-au evidențiat în anul 2007 prin dezvoltarea unei scale psihometrice valabilă pentru măsurarea sprijinului autonomiei percepute (Hagger et al., 2007).

Dat fiind faptul că motivarea intrinsecă și reglementarea integrată, forma cea mai autonomă de motivare extrinsecă, sunt asociate cu o implicare mai mare și persistență în sarcini (Deci et al., 2001), cercetătorii au încercat să identifice comportamente de autonomie de susținere semnificative afișate de alte persoane care să sporească nivelurile de

motivare autonomă relativă (Reeve & Jang, 2006). În unele contexte sociale astfel de comportamente sunt cele care susțin învățarea și interesele, cum ar fi ascultarea, alegerea încurajatoare și oportunitatea, oferind un feedback informațional, un raționament semnificativ, încurajare și sugestii prin răspunsurile la întrebări și declarațiile privind în perspectivă (Hagger et al., 2007). Acest lucru a fost sprijinit la nivel empiric, iar autonomia percepută este asociată cu forme autonome de motivare și persistența comportamentală.

În ciuda unui număr mare de articole de cercetare despre autonomia percepută ca un predictor independent al motivării și a rezultatelor psihologice și comportamentale, puține studii au furnizat o evaluare sistematică a măsurilor de sprijin al acesteia.

Se constată o mai bună receptare a informațiilor de către cei care au fost în consens cu convingerile lor politice față de cei care nu le-au agreat. Cercetătorii au interpretat acest lucru ca un indiciu al faptului că este necesară o implicare mai activă și cunoașterea perfectă a materialelor relevante pentru promovarea valorilor politice integrate pentru a avea un impact semnificativ la publicul audient (Scott et al., 1992).

Grolnick și Ryan (1987) au implementat un alt tip de paradigmă pentru a investiga relația dintre autonomie și învățare. Rezultatele evidențiază că, în situația în care elevii au avut o mai mare autonomie de decizie, s-a înregistrat o stimulare la nivelul actului de învățare. (Grolnick & Ryan, 1987).

Stilul de lucru și limbajul folosit influențează modul de transmitere a sarcinilor. În situația în care recompensele pentru performanța obținută sunt acordate controlat, motivarea intrinsecă este supusă scăderii ca intensitate. Rezultate similare au fost identificate în ceea ce privește stabilirea limitelor privind comportamentul copiilor, acestea influențând la rândul lor în mod negativ motivarea (Koestner et al., 1984; Scott et al., 1992).

Ryan și colaboratorii (1985) concluzionează că influența controlului asupra rezultatelor chiar în contextul eficacității acestora, nu

este suficientă pentru motivarea intrinsecă. O persoană poate fi la fel de ușor eficientă atunci când este controlată ca atunci când este autonomă. Controlul, în mod cert influențează negativ motivarea intrinsecă (Scott et al., 1992).

Printr-un experiment realizat de Deci, Eghrari, Patrick și Leone s-au testat două ipoteze cu privire la contexte sociale și internalizare: în primul rând, dacă internalizarea și integrarea vor fi facilitate prin suportul autonomiei și implicarea semnificativă a altora; și, în al doilea rând, dacă internalizarea care are loc într-un context de control va tinde să fie globală (Deci et al., 1994). Rațiunea semnificativă se referă la înțelegerea scopului propus și a traseelor care ar trebui parcurse pentru atingerea acestuia. Propriile trăiri sunt acceptate și cunoscute. Alegerile sunt efectuate prioritar față de control. Din punctul de vedere al controlului de sine *„reglarea emoțiilor permite indivizilor să se adapteze circumstanțelor externe și contextelor sociale, ambele bazându-se pe resursele neuronale suprapuse”* (Paschke et al., 2016) fapt confirmat de corelațiile pozitive între auto reglementarea comportamentală și auto-raportare. Însă, dacă nu au existat factori mediatori care să sprijine auto-determinarea, internalizarea s-a reflectat în corelațiile negative dintre auto reglementarea comportamentală și aceleași trei variabile de auto-raportare (Deci et al., 1994).

Atunci când persoanele fizice interacționează cu autorități, asociații nonguvernamentale, sau alții actori semnificativi, autonomia de susținere are un nivel de implementare mai mare (Scott et al., 1992). Grolnick și Ryan (1987) au efectuat un experiment cu copii de școală pentru a compara rezultatele în contextul existenței a trei condiții de învățare:

- „o condiție de învățare nedirecționată, spontană în care elevii citesc un pasaj pentru a raporta cât de interesant l-au găsit;
- o condiție de învățare direcționată în care experimentatorul nu a menționat testele sau gradele, ci pur și simplu a indicat că el a fost interesat de ceea ce elevii învață;

- o condiție de învățare direcționată în care experimentatorul a informat elevii că învățarea lor va fi testată și clasificată” (Grolnick & Ryan, 1987).

Primele două condiții au fost destinate să promoveze o mai mare autonomie în timp, iar cea de a treia s-a realizat într-o atmosferă controlată extern. După ce au citit textul, toți elevii au fost testați, iar rezultatele au arătat că, deși elevii în ambele condiții de învățare direcționate s-au comportat mai bine din perspectiva memorizării pe dinafară a textului decât a făcut grupul nedirecționat, de control, peste câteva săptămâni s-a evidențiat cea mai mare deteriorare a faptelor memorizate. Condiția de notare a generat rezultate negative, iar cea direcționată fără control extern a condus la cele mai ridicate performanțe (Grolnick & Ryan, 1987).

Benware și Deci (1984) au studiat efectele testelor în examinarea gradului în care implicarea în învățarea conceptuală este „activă” sau „pasivă”. Rezultatele au indicat faptul că elevii implicați activ au arătat o mai mare înțelegere conceptuală a materialului decât au făcut elevii implicați pasiv, controlat (Benware & Deci, 1984).

Importanța auto-determinării a fost, de asemenea, demonstrată în contextul ruperii barierelor mentale impuse de propriile convingeri. S-a demonstrat că subiecții cărora li s-au promis recompense financiare pentru rezolvarea unei serii de probleme au avut un timp mai lung de acceptare decât într-un caz similar, dar fără recompense (Scott et al., 1992).

Alte studii au explorat importanța legată de relațiile interpersonale (Martin & Dowson, 2009). Facilitarea competenței, așa cum numeroase cercetări au arătat, trebuie să fie însoțită de un sprijin al autonomiei pentru învățarea de înaltă calitate.

Cercetătorii nu au găsit o definiție dihotomică pentru motivarea intrinsecă și extrinsecă, doar au precizat existența unui concept continuu în procesul de internalizare, definită ca un proces de transferare a reglementării comportamentului din exterior spre interiorul individului

(Buckley et al., 2014). Acesta este necesar pentru reglementarea comportamentelor care sunt motivate extrinsec în concordanță cu normele sociale, care urmează să fie transformate în valori personale. Procesul de comutare a reglementării de la exterior la interior implică mai multe niveluri care sunt definite în conformitate cu Deci, Ryan și colegii lor (Deci, 1975; Deci et al., 1994; Deci et al., 2001; Ryan et al., 1985; Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 1983).

Există dovezi că formele controlate de motivare sunt mai probabil asociate cu normele subiective (Girelli et al., 2016; Hagger et al., 2007; Hagger et al., 2015). Motivarea prezice corelarea autonomiei în mod pozitiv cu normele subiective, iar efectele variază în funcție de context (Girelli et al., 2016). Din perspectiva lui Girelli și a colaboratorilor, normele subiective nu ar fi prezise de motivarea autonomă, sau ar avea un efect negativ, în conformitate cu conceptualizarea modelului integrat. Cu toate acestea este clar că, în contextul în care convingerile altora sunt internalizate de către o persoană, va exista un efect al motivației autonome în materie de norme subiective (Girelli et al., 2016).

Dacă autonomia este ridicată, persoanele nu vor fi în măsură să se adapteze în mod eficient. Atunci când unei persoane i se acordă autonomie, aceasta s-ar putea simți copleșită, ar fi în pericol să nu se poată adapta și implicit acest lucru compromite performanțele individuale, iar adaptarea fără autonomie ar putea fi utilizată în mod singular pentru a finaliza activitatea solicitată (Niessen & Volmer, 2010).

2.1.1.5. Scale utilizate pentru a evalua motivarea

Scala generală de cauzalitate este uneori folosită pentru a evalua autonomia și controlul. De exemplu, participanții primesc 17 viniete despre situații interpersonale, fiecare cuprinzând trei elemente. Unele dintre elementele reflectă o orientare autonomă: o tendință de a iniția răspunsuri și de a manifesta interes din experiență. Alte elemente reflectă o orientare controlată, în care persoanele se simt obligate prin stimulente

să participe la situații neprevăzute, precum impunerea ce provine de la alte persoane. Nivelurile de consistență internă tind să depășească 0.80 (Ryan & Deci, 2000).

De-a lungul timpului s-au dezvoltat o varietate de scale pentru a evalua măsura în care persoanele dezvoltă sentimentul de autonomie în mediul de lucru (Moss, 2016). Lloyd sintetizează câteva măsuri pentru a construi o scară care cuprinde șase elemente. Elementele tipice sunt de genul „*În meseria mea, am control asupra orelor de lucru?*” și „*Treaba mea îmi permite să iau o mulțime de decizii pe cont propriu*”. În mod specific, această scală se referă la măsura în care persoanele pot ajunge la decizii în mod independent, pot controla orele la care lucrează și pot avea inițiativă personală sau de judecată (Lloyd, 2008).

2.1.1.6. Consecințe ale motivației intrinseci și extrinseci

În ansamblu, comparativ cu motivarea controlată sau absența unei motivații, motivarea intrinsecă sau autonomă este asociată cu o paletă largă de rezultate dorite. În primul rând, motivarea intrinsecă sau autonomă este legată de stări de dispoziție pozitivă, cum ar fi starea de bine cuplată cu mai puțină epuizare și un stil de viață mai sănătos, împreună cu aderarea la recomandările medicale.

Conceptul de motivare autonomă față de cea controlată poate explica, de asemenea justificarea producerii unui efect dorit. În mod specific, uneori, persoanele se simt mai puțin motivate să se angajeze într-o sarcină după ce sunt oferite stimulente, decât în lipsa acestora. În acest mod furnizarea de stimulente, cum ar fi recompense sau pedepse, poate diminua de fapt motivarea autonomă a indivizilor. Persoanele sunt mai puțin înclinate să se bucure sau să prețuiască o activitatea ce presupune stimuli externi (Moss, 2016).

Huang, Wang și Shi (2009) au studiat efectele pe care le au sentimentul de proprietate și de alegere asupra motivării (Huang et al., 2009). Într-un prim studiu a fost utilizat un test de asociere și clasificare

pentru a determina atitudinea participanților față de șase obiecte: o cană, o figurină mică, ciocolată, bomboane, un stilou, și un conducător (Huang et al., 2009). Înainte de a fi efectuat acest test, persoanele care participau la cercetare au fost informate că altcineva au atribuit trei dintre aceste obiecte către participant și trei dintre aceste obiecte pentru ei înșiși. În acest studiu, participanții au preferat obiectele pe care le dețineau. Astfel, dreptul de proprietate a demonstrat că poate afecta atitudinile, chiar dacă acele obiecte nu au fost alese.

Într-un studiu, realizat de Chatterjee, Irmak, și Rose (2013), un obiect de vânzare a fost plasat pe un birou. Unora dintre participanți, desemnați în calitate de vânzători, li s-a spus că acel obiect este al lor și că îl vor putea vinde mai târziu în cadrul studiului. Alți participanți, desemnați în calitate de evaluatori, au fost puși să studieze obiectul, fiind informați că vor avea ulterior în cadrul proiectului posibilitatea de a decide între acesta și o anumită sumă de bani. Ulterior, participanții au fost încurajați să estimeze valoarea acelui obiect. În general, valoarea estimată de către vânzători a fost mai mare decât cea estimată de către evaluatori. În concluzie, atunci când oamenii au considerat că au deținut obiectul, au majorat valoarea percepută a acestuia (Chatterjee et al., 2013).

2.2 Teorii și abordări comportamentale. Noțiuni generale

Valorile sunt acele standarde personale și calități dorite pe care persoanele le stabilesc pe baza propriilor principii. Acestea sunt constructe psihologice largi cu implicații atât pentru comportamentul motivat cât și pentru bunăstarea personală, care ghidează selectarea sau evaluarea acțiunilor, politicilor, oamenilor și evenimentelor (Schwartz & Rubel-Lifschitz, 2009). Valorile dau direcția unora dintre cele mai importante decizii ale vieții, inclusiv alegerea unei discipline academice pentru a se construi o carieră. Astfel, într-o mare măsură, valorile determină calitatea vieții, chiar dacă de cele mai multe ori nu sunt apreciate la adevăratul potențial (Blome & Augustin, 2015).

Teoriile motivaționale trebuie raportate la un anumit context social și economic, reflectând convingerile și un anumit comportament uman față de repere specifice.

2.2.1 Teoria acțiunii raționale

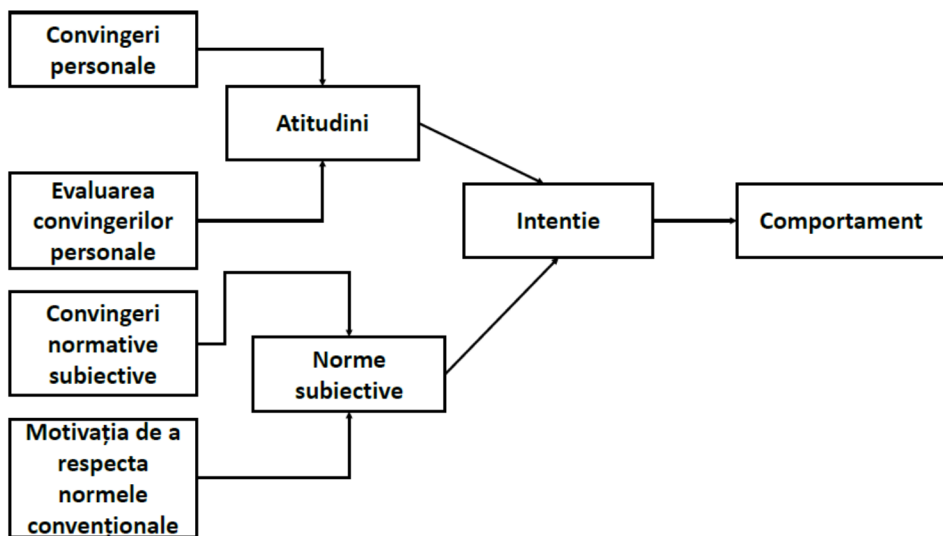
Teoria acțiunii raționale (TAR), considerată una dintre cele mai populare comprehensive teorii comportamentale, a fost adaptată cu scopul de a modela cât mai precis gradul de acceptare al tehnologiilor moderne educaționale de către utilizatori (Balog & Cristescu, 2009). Punctul de referință al acestei teorie este dat de atitudine, factor ce explică acțiunile umane.

În consecință, modelarea comportamentului principalilor actori educaționali funcție de variabile de natură psihologică, socială și economică, poate fi asigurată prin cunoașterea naturii atitudinii participanților la procesul educațional. Asocierea dintre percepția și evaluarea unui obiect este asimilată cu atitudinea față de acel obiect (Ajzen & Fishbein, 2005). Concis, putem exprima atitudinea drept tendința de a acționa sau de a reacționa într-un mod favorabil sau nefavorabil la stimuli externi (Bentea, 2015).

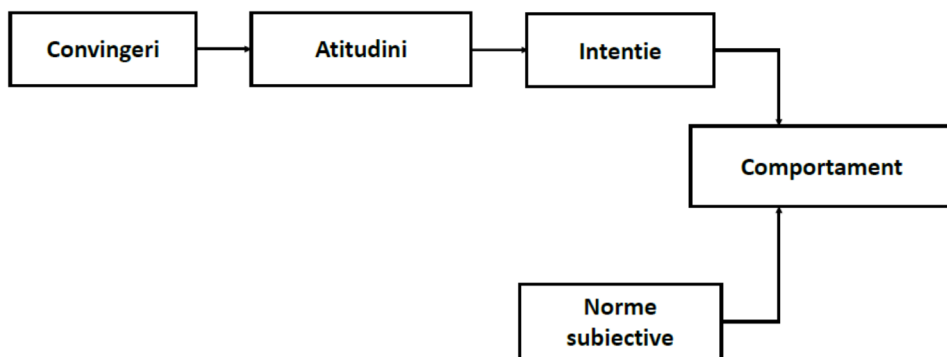
La baza acestei teorii stă ipoteza că factorii sociali și atitudinea explică comportamentul (Kim et al., 2015). Comportamentul uman este în primul rând ghidat de atitudinea socială (Ajzen & Fishbein, 2005). Intenția unei persoane de a se comporta într-un anumit mod influențează comportamentul individului fiind determinată de atitudinea sa (Albarracín et al., 2001) și de normele subiective care se referă la regulile generate din conveniențele sociale (Balog & Cristescu, 2009; Kim et al., 2015).

Intenția comportamentală depinde de normele subiective și de atitudine care sunt influențate la rândul lor de convingerile proprii și de evaluarea consecințelor comportamentale (Yen-Tsang et al., 2012).

Factorii latenți asociați teoriei acțiunii raționale sunt prezentați în Figura 2.1a (Balog & Cristescu, 2009) și în Figura 2.1b (Zarzuela & Antón, 2015).



a



b

Figura 2.1. Teoria acțiunii raționale: a-adaptată după (Balog & Cristescu, 2009) și b-adaptată după (Zarzuela & Antón, 2015)

Conform teoriei TAR intenția și normele subiective sunt factorii direcți care influențează comportamentul. Alți cercetători prezintă intenția unei persoane de a avea un anumit comportament ca fiind

expresia atitudinii sale, care, la rândul ei, este influențată de convingerile personale (Zarzuela & Antón, 2015).

Adaptarea acestei teorii la particularitățile strategiilor educaționale utilizând resurse digitale a condus la dezvoltarea modelelor de acceptare a tehnologiilor moderne în educație (Alnıaçık et al., 2012; Banciu & Balog, 2013).

2.2.2 Teoria auto-determinării

Pe parcursul ultimelor decenii, cercetătorii au dezvoltat o teorie fundamentală a motivației umane, denumită teoria auto-determinării (TA) (Steiger & Lind, 1980). Această teorie la nivel macro „a evoluat de la cercetarea asupra motivațiilor intrinseci și extrinseci și s-a extins pentru a include cercetarea asupra organizațiilor de muncă și a altor domenii ale vieții, realizând o distincție între motivația autonomă (motivația intrinsecă și motivația externă complet internalizată) și motivația controlată (de exemplu motivația extrinsecă controlată extern și intern)” (Logan et al., 2011). Teoria auto-determinării explică curiozitatea participanților în procesul de învățare, în corelație cu perfecționarea și diversificarea competențelor, și în viitor atingerea bunăstării, subliniindu-se importanța mediului de viață în satisfacerea celor trei nevoi de bază: autonomie, înrudire și competență. În timp ce alte teorii au subliniat importanța dintre înrudire și competență, teoria auto-determinării se concentrează, în special, pe nevoia de motivare autonomă sau controlată, amotivarea reflectând lipsa acesteia (Krijgsman et al., 2017).

Teoria auto-determinării, sau cel puțin importanța autonomiei și a alegerii, ar putea explica parțial efectul de proprietate sau de dotare. În mod specific, persoanele sunt mai înclinați să aprecieze drept valoroase bunurile (materiale și/sau morale) pe care le dețin. Cu toate acestea, multe studii evidențiază confuzia între dreptul de proprietate și cel de alegere. Persoanele tind să aleagă obiectele pe care le posedă. În consecință,

preferința lor față de aceste obiecte poate fi atribuită simțului de proprietate, alegerii, sau ambelor (Moss, 2016).

Oamenii sunt percepuți ca având înclinații profunde pentru dobândirea de cunoștințe și dezvoltarea de noi competențe. Moran și colaboratorii apreciază „*existența unor tipuri distincte de motivare (externe, interne, identificate, integrate și intrinseci)*” (Alniaçik et al., 2012). Însă, teoria de auto-determinare susține că înclinațiile naturale ale oamenilor pot fi sprijinite sau diluate de diferite contexte sociale. Strategiile de învățare, cum ar fi utilizarea de evaluări, recompense sau diferite alte presiuni externe, sunt, prin urmare, de un interes deosebit în cadrul teoriei de auto-determinare, deoarece acestea influențează potențialul uman pentru învățare și dezvoltare (Han & Yin, 2016).

Potrivit Deci și Ryan (2000b), teoria auto-determinării reprezintă fundamentul pentru înțelegerea ambelor comportamente direcționate către dezvoltare psihologică și bunăstare (Deci et al., 2017). Prin urmare, sunt descrise cauzele și efectele acțiunilor oamenilor.

În cadrul teoriei auto-determinării, motivele extrinseci se diferențiază de cele controlate, spre deosebire de cele autonome. Cercetarea bazată pe această teorie a demonstrat întotdeauna că mai multe forme autonome de motivare sunt corelate cu rezultatele pozitive ale performanței academice, cu creativitatea și persistența. În ceea ce privește contextele sociale, Willie sugerează că „*motivele autonome, plus energia și angajamentul asociate cu acestea, sunt susținute de contexte care îmbunătățesc experiența de autonomie, competență și înrudire*” (Moreno et al., 2014). Sentimentele politicilor profesorilor sau al școlilor care recompensează sau pedepsește, au de asemenea, o importanță practică, deoarece acestea conturează tipul de management educațional (Gunnell et al., 2014). Diferențele surprinse la nivelul schimbărilor de motivare au fost corelate cu modificările de performanță, iar declinul răspunsurilor de feedback a fost atenuat metode susținute de activare a memoriei (Borghans et al., 2013).

În mod tradițional, teoriile motivaționale au fost evocate pentru a explica inițierea unei acțiuni, intensitatea și persistența comportamentului și sunt clasificate de către Johnson (Johnson, 2005) în:

- o „teorii care consideră comportamentul unei persoane a fi influențat de impulsul generat de diferite forțe externe (așa numitele «stick theories»);
- o „teorii care consideră comportamentul unei persoane a fi influențat de atingerea unui anumit stimul (așa numitele «carrot theories»)”.

Teoria auto-determinării stipulează că oamenii au o motivare intrinsecă de a explora, înțelege și asimila diferite cunoștințe în mediul lor. Această motivare de a se angaja în mod activ este prezentă încă din primele etape de dezvoltare personală și nu necesită presiuni externe pentru a funcționa. În plus, această motivare înăscută este implicată nu numai în dobândirea de abilități cognitive, ci și în dezvoltarea auto-reglementării, prin procesele de internalizare și de integrare (Deci et al., 2001).

Fiind una dintre cele mai comprehensive teorii testate empiric, se observă o atenție deosebită acordată necesității de dezvoltare personală (Roșeanu & Drugaș, 2009), pentru obținerea unui prag ce confirmă „starea naturală de bine” (Dragaș, 2008).

Teoria auto-determinării se bazează pe teoria lui DeCharms (DeCharms, 1968) care promovează ideea că orice persoană „simte nevoia să fie «originea» și «segmentul de propagare» a propriei acțiuni”, iar îndeplinirea nevoilor interne universale (autonomie, competență și relaționare) permite implicit implicarea totală a unei persoane în acțiunile în care este angrenată. DeCharms explică comportamentul ca fiind generat și reglementat de cauze interne sau externe. În situația în care o persoană își configurează propriul comportament, auto-determinarea are un nivel ridicat (Trandafir, 2014).

În situația în care aceste necesități nu sunt satisfăcute, motivarea individuală scade ca intensitate și relevanță. Procesele de inovare radicală includ multe provocări neprevăzute, ceea ce le face foarte exigente pentru

angajați (Logan et al., 2011). Ce trebuie clar subliniat este că modul de manifestare a celor trei componente este total diferit.

Autonomia presupune atingerea obiectivelor dorite prin acțiuni dictate de propriile interese. Competența este asimilată meritocrației. Relaționarea presupune sentimente de afecțiune împărtășite cu cei apropiați. Astfel, satisfacerea nevoilor de bază are drept rezultat integrarea în societate și atingerea stării de bine. Este de dorit și asigurarea unui cadru general, optim pentru satisfacerea acestor nevoi în contextul dezvoltării durabile (Kuvaas et al., 2017). Nesatisfacerea acestor necesități de bază are drept rezultat reticența persoanelor în a se implica în alte acțiuni, disiparea energiei acestora și atingerea unei stări negative.

Teoria auto-determinării aduce plus valoare componentei psihologice ale muncii și cadrului organizațional și include cinci mini teorii separate sintetizate în 3 componente distincte (Van den Broeck, 2012a). Această teorie caută să îmbine caracteristicile tuturor teoriilor motivaționale, fiind foarte complexă atât din punctul de vedere al structurii, cât și al conținutului bazat pe continuum. Din aceste considerente, aceasta poate fi asimilată unei macro teorii fundamentată de cele două direcții principale aferente motivării intrinseci și extrinseci. În plus este preocupată de tendințele oamenilor de creștere inerente și de tendințele psihologice înnăscute (Ryan & Deci, 2000). Mai mult, această teorie sintetizează multiple particularități ale conceptelor motivaționale. Definiția acesteia este relatată de numeroase publicații conform cărora distingem explicații exprimate în funcție de diferitele tipuri de motivare și bazate pe anumite obiective, care dau naștere unei acțiuni (Lepper et al., 2005; Ryan & Deci, 2000).

Pe baza sub teoriei numită „*teoria conținutului conform obiectivului urmărit*” (*goal content theory*), Kasser și Ryan (1993) au sugerat că obiectivele și valorile se împart în două categorii: intrinseci și extrinseci (Kasser & Ryan, 1996).

În ansamblu, teoria auto-determinării cuprinde cinci mini teorii sau principii cheie, așa cum sunt prezentate în principal de către Simon Moss (Moss, 2016) și sintetizate în paragrafele următoare.

2.2.2.1. Teoria nevoilor fundamentale

Teoria nevoilor fundamentale delimitează cele trei nevoi fundamentale pe care persoanele se străduiesc să-și îndeplinească: autonomie, relaționare și competență. Satisfacerea acestor nevoi îmbunătățește starea de bine. Sarcinile care le permit oamenilor să satisfacă aceste nevoi sunt un mod intrinsec de motivare (Martinent et al., 2015; Moss, 2016).

Numeroase cercetări au explorat relaționarea dintre nevoile umane și atitudinile, respectiv motivarea pentru muncă (Baard et al., 2004). Din perspectiva cercetărilor realizate până în prezent, o necesitate fundamentală reprezintă acea trebuință, care, dacă este îndeplinită, conferă persoanei un nivel bun al stării de sănătate fizică și psihologică (Drugas, 2013).

Un aspect relevant pentru a înțelege contextul cercetării de față este explicarea noțiunii referitoare la starea subiectivă de bine sau bunăstarea (în engleză „*well-being*”). Specialiștii argumentează că „starea de bine” este determinată de două componente principale, din perspectiva aprecierii calității propriei vieți, ceea ce în conferă caracterul subiectiv (Turchină et al., 2012):

- o apreciere personală cel puțin la nivelul satisfăcător privind realizările dorite și
- o abordare per ansamblu pozitivă referitoare la realizările dorite.

Dintr-o altă perspectivă, dar exprimând în esență același lucru, percepția asupra propriei vieți este generată de nivelul de satisfacție și cel de fericire, ce presupune un cumul de trăiri pozitive dominante față de cele negative.

Cele două trăsături determinante sunt explicate și cuantificate de standardele personale (Turchină et al., 2012). Diferențele sunt date de modalitățile în care fiecare persoană se exprimă, figurativ vorbind. Din această perspectivă, cadrul teoretic asigură contextul pentru monitorizarea dinamicii motivaționale. Cu toate acestea sunt și voci care evidențiază carențele teoretice ale TA argumentând limitarea acestora la societățile cu un grad ridicat de dezvoltare (Drugaș, 2010).

2.2.2.2. Teoria orientării de cauzalitate

Teoria orientării de cauzalitate (TOC), subliniază diferențele individuale în motivații. Abordarea principală semantică a teoriei orientării de cauzalitate se bazează pe predicție și planificare, în condițiile în care sunt cunoscuți factorii determinanți ai cauzei (Kuvaas et al., 2017).

Unele persoane, cu orientare de autonomie se angajează în activități care sunt în mod inerent plăcute, provocatoare și cu sarcini importante, ce rezonază cu valorile lor de bază (Kasser & Ryan, 1996; Steimer, 2002). Alte persoane, în schimb, demonstrează o orientare spre control, în care au sarcini complete, pentru recompense sau prestigiu. În cele din urmă, unele persoane nu au nici una dintre aceste motivații într-un mod semnificativ, ceea ce le compromite atât persistența, cât și efortul potențial depus în atingerea unui obiectiv (Moss, 2016; Olesen, 2011; Tkhostov & Rasskazova, 2013).

2.2.2.3. Teoria integrării organismice

Teoria integrării organismice explică internalizarea și integrarea valorilor, și evidențiază faptul că motivarea extrinsecă, care este tendința de a finaliza o sarcină, de a îndeplini un stimulent tangibil, cum ar fi banii sau recunoașterea, nu compromite întotdeauna persistența sau starea de bine (Ryan et al., 2010). Spre exemplu, o persoană poate vorbi inițial politicos doar pentru a evita o pedeapsă. Într-adevăr, în cazul în care

autoritățile pledează evident pentru susținere și încurajare, persoanele se simt direct responsabile să respecte regulile impuse de lege sau cele guvernate de valorile morale universal recunoscute (Moss, 2016; Raeff, 2014). Teoria organismică a motivației umane oferă o perspectivă interpersonală și intrapersonală asupra influențelor comportamentului social în multe contexte (Hagger et al., 2007).

2.2.2.4. Teoria de evaluare cognitivă

Teoria de evaluare cognitivă presupune că oamenii sunt uneori intrinsec motivați pentru a finaliza sarcinile. Prin această teorie se propune un cadru teoretic viabil pentru „*explicarea efectelor dăunătoare ale recompenselor aferente performanței asupra comportamentelor motivate intrinsec*” (Baard et al., 2004). Persoanele simt că unele sarcini sunt în mod inerent plăcute, provocatoare, sau semnificative. Ei nu se simt pur și simplu obligați să desfășoare aceste activități. Atunci când se simte prezența motivării intrinseci oamenii tind să devină mai persistenți (AlHaqwi & Taha, 2015). Din păcate, atunci când managerii, cadrele didactice și alte autorități încearcă să controleze comportamentul altor persoane prin stimulente, comenzi sau alte forțări, simțul motivării intrinseci se diminuează și scade persistența (Moss, 2016).

Fiecare teorie motivațională conține, în mod explicit sau implicit, credințe interpersonale, strategii și practici privind motivația persoanei (Kasser & Ryan, 1996).

Psihologia comportamentală sugerează că recompensele aferente performanței îmbunătățesc rezultatele obținute. În contrast, teoria evaluării cognitive prezice că recompensele aferente performanței subminează motivația și performanța (Hendijani et al., 2016).

Motivarea intrinsecă se poate asocia cu cea extrinsecă din anumite perspective. De exemplu, recompensele specifice motivației extrinseci (beneficii materiale sau morale reduse) pot contribui la scăderea motivării intrinseci (îndeplinirea cu succes a unei sarcini dificile,

colaterală atribuțiilor stipulate în fișa postului) (Deci et al., 2001). În acest context s-a dezvoltat teoria evaluării cognitive, considerată o subteorie a macro-teoriei auto-determinării ce studiază modul în care motivarea intrinsecă este influențată de cea extrinsecă (Deci, 1975).

2.2.2.5. Teoria conținuturilor scopurilor

O altă teorie, numită **teoria conținuturilor scopurilor** face diferența între obiective, respectiv între cele care tind să promoveze motivarea extrinsecă și cele care tind să stimuleze motivarea intrinsecă. În mod specific, obiectivele, cum ar fi succesul financiar, aspectul și popularitatea tind să coincidă cu o motivare extrinsecă și, în consecință, se poate diminua atât persistența, dar și împiedica îndeplinirea nevoilor fundamentale. În consecință, starea de bine poate să scadă. Obiectivele care se concentrează în jurul valorii de comunitate, dezvoltarea personală și relațiile care satisfac nevoile fundamentale, cresc motivarea intrinsecă și promovează starea de bine (Gunnell et al., 2014; Moss, 2016).

Tan și Tan (2002) enumeră șase motive distincte pentru a se angaja în muncă temporară. Patru dintre aceste motive ce implică angajarea temporară au caracter de voluntariat. De exemplu, unele persoane preferă munca temporară pentru a se asigura că pot dedica mai mult timp pentru familia lor. În al doilea rând, unele persoane aleg angajarea temporară pentru a facilita achiziția de competențe suplimentare, deoarece cu ajutorul acestora se pot angaja ulterior într-o varietate de joburi. În al treilea rând, unele persoane preferă munca temporară din motive economice, astfel încât să suplimenteze veniturile familiei. În al patrulea rând, unele persoane aleg munca temporară pentru a ocoli anumite responsabilități nedorite, cum ar fi o politică de socializare în afara orelor de birou (Moss, 2016; Tan & Tan, 2002).

Motivele justifică faptul că angajarea temporară este adesea involuntară. Unele persoane își asumă roluri temporare pentru a demonstra calitățile lor. Scopul, în cele din urmă, este de a asigura un loc

de muncă permanent. Cu toate acestea unele persoane nu și-au putut asigura un viitor stabil din punct de vedere ocupațional, din cauza unui deficit de competențe sau experiențe relevante.

Cu toate acestea De Cuyper și De Witte (2009) au susținut existența a șase motive definite de teoria auto-determinare ce pot fi clasificate în trei grupe: autonome, controlate și instrumentale (De Cuyper & De Witte, 2009; Moss, 2016). Motivele autonome sunt legate de nevoile intrinseci, cum ar fi competența și relații, respectiv familia. Motivele controlate se referă la nevoile extrinseci, cum ar fi bani sau de putere sau motive economice. În cele din urmă, motivele instrumentale includ încercările de a demonstra anumite calități ca un mijloc de a asigura angajarea permanentă mai târziu, pentru a atinge scopul propus. Motivele instrumentale nu sunt independente față de cele autonome și controlate.

Diferențele de vârstă reflectate în motivarea intrinsecă și extrinsecă, precum și relațiile dintre ele au fost examinate într-un eșantion etnic divers. Autorii au constatat că motivarea intrinsecă și extrinsecă sunt corelate doar moderat, ceea ce sugerează că ele pot fi în mare măsură ortogonale. Din cercetările prezentate de Lepper și colaboratorii rezultă că motivarea intrinsecă a înregistrat o scădere liniară semnificativă de la clasa a 3-a, la clasa a 8-a. În plus, s-a dovedit a fi corelată pozitiv cu scorurile standardizate de testare la toate nivelurile. Motivarea extrinsecă a evidențiat câteva diferențe în funcție de vârsta elevilor și s-a demonstrat a fi corelată negativ cu rezultate academice. S-au observat, în mod surprinzător, puține diferențe în funcție de sex sau etnie la copii (Lepper et al., 2005).

Participarea la activități sociale îndeplinește, de asemenea, o satisfacție fundamentală de viață (Moss, 2016).

Garcia și Pintrich (1996) au studiat efectele autonomiei asupra motivării și a performanței la elevi dintr-o clasă de colegiu. Ei au descoperit că autonomia, deși nu în mod direct, facilitează note superioare, consolidează orientarea intrinsecă obiectivă, conștientizează

valoarea sarcinii și auto-eficacitatea. Aceasta cercetare oferă argumentează beneficiile promovării autonomiei în mediile academice. În mai multe studii motivarea de auto-determinare a fost legată de rezultate diferite educaționale pe întreaga perioadă de studii, de la școala primară la învățământul superior. Câteva dintre acestea au demonstrat că studenții care au avut mai multe forme de auto-determinate motivaționale pentru a efectua sarcinile primite au rămas pe o perioadă mai îndelungată într-o formă de învățământ decât cei care au avut mai puțină motivare de tip auto-determinate (Farah-Jarjoura, 2014).

Într-adevăr, efectele de responsabilitate pot fi moderate de mai mulți factori, cum ar fi reputația personală. Într-un studiu realizat de Laird, Perryman, Hochwarter, Ferris, și Žinko (2009), participanții au completat un chestionar care a cuprins mai multe scale (Laird et al., 2009).

În primul rând, o serie de mai multe elemente, cum ar fi *„Eu de multe ori trebuie să explic de ce fac anumite lucruri la locul de muncă”*, au fost incluse pentru a măsura nivelul de responsabilitate resimțit. În al doilea rând, s-au aplicat o serie de chestionare pentru a evalua o varietate de rezultate, cum ar fi depresia, tensiunea și satisfacția la locul de muncă. În al treilea rând, reputația percepută de către persoane a fost evaluată cu elemente cum ar fi *„Sunt considerat cu vederi extreme de către alții”*. Participanții care au raportat o reputație modestă au resimțit responsabilitatea pozitiv corelată de gradul de depresie, tensiune și nemulțumire la locul de muncă. În schimb, în cazul în care participanții au raportat o reputație ridicată, a resimțit responsabilitatea invers proporțională cu aceste dificultăți afective (Laird et al., 2009; Moss, 2016). Aceeași autori afirmă că atunci când persoanele simt reputația lor este fragilă, responsabilitatea poate provoca în mod evident un stres. În plus, răspunderile pot genera conflicte între membrii organizației. O scădere a responsabilității persoanelor care simt că reputația lor este puternică, le-ar putea provoca stres. Aceste persoane ar putea percepe faptul că, în aceste condiții, calitățile lor ar putea să nu fie recunoscute, iar reputația acestora s-ar putea diminua.

Auto-determinarea este legată de conceptul de emancipare psihologică. Potrivit lui Thomas și Velthouse (1990), emanciparea psihologică reflectă gradul în care persoanele simt că pot alege ce tip de acțiune ar dori să urmeze, care dintre preocupări sunt semnificative și dacă se simt competenți și responsabili în aceste eforturi (Thomas & Velthouse, 1990). Pe scurt, emanciparea psihologică pare să implice patru dimensiuni: determinarea de sine, de recunoaștere, de competență și de impact.

Dacă managerii au sprijin din partea colegilor, la subordonați va crește, de asemenea, sentimentul de competență. În cazul în care participanții susțin elemente cum ar fi „*Am nevoie de sprijin de la colegii mei să-mi fac treaba bine*”, aceștia se simt împuterniciți. Încrederea corespunzătoare că orice probleme sau anxietăți vor fi depășite, vor permite persoanelor să orienteze atenția asupra propriilor lor valori și scopuri.

Alte cercetările indică faptul că liderii transformaționali, care prezintă o viziune avangardistă asupra viitorului, au tendința de a spori inovația organizațiilor. Cu toate acestea, acest beneficiu vizionar al liderilor este pronunțat numai atunci când angajații se simt puternici (Moss, 2016).

Obiectivul motivațional de interviuare este de a stimula motivarea intrinsecă și, în cele din urmă, pentru a facilita schimbarea (Miller & Rollnick, 1991, apud Miller & Rollnick, 2002).

Rădăcinile distincției dintre motivarea intrinsecă și cea extrinsecă nu pot fi clar remarcate până în anii 1950, deoarece conceptul intrinsec era legat de nevoile de ordin superior, dar și de autonomie și realizare.

Având în vedere că definițiile extrinseci și intrinseci au devenit mai concise după anii 1980, sensul din spatele motivațiilor s-a schimbat. O definiție relevantă pentru această investigație argumentează faptul că obiectivele extrinseci sunt în majoritatea cazurilor dependente de reacția celorlalți și sunt de obicei clasificate ca un mijloc pentru atingerea unui

scop, în timp ce obiectivele intrinseci par a reflecta un sentiment de satisfacere în mod inerent a individului (Kasser & Ryan, 1996).

În timpul adolescenței elevii experimentează o serie de modificări care sunt cognitive și sunt susceptibili de fi mai sensibili la opiniile altora, de a accepta că valoarea personală este definită de factori extrinseci subiectivi (de exemplu hainele pe care le poartă, statutul activităților în care participă). Credințe nejustificate ale adolescentului despre preocuparea altor persoane constituie ceea ce cercetătorii au denumit „egocentrismul adolescenței” ce răspunde la două construcții mentale diferite, formulate de publicul imaginar și de imaginația personală (Beutler et al., 2008).

Publicul imaginar al unui adolescent este perceput probabil ca rezultat al răspunsurilor sale care se bazează pe percepții care nu constau în experiențele reale cu alții. În cazul în care publicul nereal este la apogeu de dezvoltare (de obicei, în timpul anilor de la mijlocul adolescenței), adolescenții sunt susceptibili de a exagera conștiința de sine despre judecățile altora și despre criteriile pe baza cărora sunt luate aceste hotărâri (Negru et al., 2011).

În plus, adolescenții se consideră ca fiind deosebiți, unici și importanți. Ca rezultat al acestei unicități percepute, adolescenții de multe ori ajung să creadă că ei sunt singurii care au experimentat cu o intensitate maximă, o bucurie sau o înfrângere (Jaworska & MacQueen, 2015). Acest sentiment de unicatate este, de asemenea, de natură să conducă la adolescenți un sens de imunitate cu privire la rezultatele anticipate ale alegerilor pe care le fac (Luthar, 2003). Chiar și atunci când adolescenții au fost avertizați cu privire la consecințele negative ale diferitelor alegeri, ei au adesea dificultăți în asocierea acestor consecințe cu prognosticul propriilor lor acțiuni (Albert et al., 2013). Acest lucru a fost dovedit a avea implicații semnificative pentru implicarea adolescenților într-un număr mare de acțiuni cu un comportament de risc accentuat (Hoskins, 2014).

Pe parcursul acestei perioade de discernământ imatur, adolescenții pot stabili o identitate personală care este definită necorespunzător de judecățile percepute ale altora și de capcanele externe asupra cărora este posibil să se bazeze acea identitate. În plus, adolescenții, în timp ce cresc pot experimenta așteptări nerealiste care îi pot afecta uneori ireversibil din punct de vedere al dezvoltării personale (Ogilvie, 2017).

Înțelegerea variabilităților abilităților de pregătire școlară, ca o specificitate a muncii depuse de un elev, este importantă, deoarece anii copilăriei, mai ales cele timpurii, semnifică o tranziție socială majoră pentru copii mici (Pratt et al., 2016). Studiul dezvoltat de Pratt și colaboratorii săi se concentrează pe trei aspecte distincte ale abilităților de pregătire școlară la nivel preșcolar cunoscute a avea o certă importanță pe termen lung din punct de vedere social și academic: realizările elevului privind matematica timpurie și alfabetizarea, regulile auto-impuse și comportamentul adecvat. În același timp aceeași cercetătorii evidențiază contribuția riscantă pe care o pot avea anumite contexte familiale asupra dezvoltării complexe ale copiilor în cele trei domenii abordate, și aici se referă explicit la *„factorii de risc familial care sunt deosebit de problematici pentru succesul școlar”*, structura familiei (mai mulți copii, de exemplu), rasa/statutul de minoritate etnică, venitul familiei, statutul de părinte unic etc. (Pratt et al., 2016).

Efectele modificărilor componentelor motivaționale la locurile de muncă asupra atitudinilor și comportamentelor au fost evaluate într-un design cvasi-experimental (Hackman et al., 1978). Rezultatele au arătat că *„satisfacția generală și cea particulară referitoare la avansare, dar și motivarea internă au fost afectate de modificările care au avut loc. Satisfacția față de contextul de lucru nu a fost afectată. Efectele modificărilor asupra absenteismului și a performanței au depins de nevoile de promovare ale angajaților, care, de asemenea, au avut tendința de a modera atitudinea față de schimbare. Contrar așteptărilor, propriile necesități de creștere ale angajaților nu*

au fost afectate de alterarea caracteristicilor motivaționale la locurile de muncă” (Hackman et al., 1978).

Mai multă siguranță în atașamentul general manifestat de persoane a fost asociat cu o mai mare bunăstare și reușita în relații (La Guardia et al., 2000). Satisfacția nevoii intrinseci la locul de muncă influențează dezvoltarea socială și bunăstarea concretizate prin evaluările de performanță și bunăstarea psihologică a angajaților, în conformitate cu descoperirile eco-culturale (Deci et al., 2001). În plus sprijinirea autonomiei ar putea anticipa atitudinea comportamentală (Ryan & Deci, 2000).

Conform teoriei de auto-determinare, un stil de reglementare integrat împreună cu motivarea intrinsecă, reprezintă fundamentul pentru o funcționare auto-determinantă, care, în sensul său cel mai deplin se caracterizează printr-o implicare totală de la sine (Scott et al., 1992).

Unele studii au utilizat paradigme spontane sau indirecte pentru a testa ipoteza că, atunci când oamenii sunt liberi de orice presiune pentru a învăța, rezultatele învățării vor depinde de interesul manifestat și de sentimentul de autonomie personală. De exemplu, Ryan, Connell, și Plant (1990) au cerut studenților de colegiu să citească un pasaj și au evaluat gradul de interes și plăcerea cu care au lecturat materialului. Apoi au dat elevilor un examen din material. Rezultatele au arătat o corelație puternică pozitivă între interesul/plăcerea manifestată și înțelegerea materialului. Se pare, deci, că motivarea intrinsecă, așa cum este reflectată în interesul unei persoane și plăcerea, sunt factori importanți pentru învățarea spontană (Scott et al., 1992).

O serie de alte studii s-au extins asupra constatărilor pe care diferite forme de motivare sunt legate de îmbunătățirea procesului de învățare (Leal et al., 2013). Totodată s-a demonstrat că reglementarea externă și reglementarea introiecție s-au corelat pozitiv cu anxietatea la școală și cu abandonul școlar (Doron et al., 2011), în timp ce mai multe forme autonome, respectiv reglementarea integrată și motivarea

intrinsecă au fost corelate negativ cu abandonul școlar (Legault et al., 2007).

În concluzie, numeroase studii demonstrează că învățarea conceptuală de înaltă calitate este promovată de forme diferite de auto determinate promovate de factori sociali contextuali și este afectată de mai multe forme de control.

2.2.3 *Teoria comportamentului planificat*

Spre deosebire de motivarea intrinsecă care datează încă din 1890 (Haupt, 2001), odată cu formularea ipotezei că există o legătură directă și pozitivă între motivarea intrinsecă și urmărirea propriilor obiective, conceptul de motivare extrinsecă a fost introdus ulterior, odată cu dezvoltarea teoriilor comportamentale empirice (Ryan & Deci, 2000; Schmuck et al., 2000; Scott et al., 1992). Instinctiv persoanele sunt dornice de sentimente pozitive și doresc să le evite pe cele negative. Din aceste rațiuni s-au dezvoltat diferite teorii comportamentale care au ca și subiect, de exemplu, impulsivitatea (Lo et al., 2016). Auto-controlul este definit ca o abilitate individuală inerentă, însă dorința de luare a deciziilor sub influența impulsului de moment, în funcție de mediu, de stimuli interni și externi, poate compromite realizarea obiectivelor prin erodarea acestei capacități personale. Interesantă este și observația des întâlnită în literatura de specialitate, conform cercetărilor realizate de Steers, „*oricine va urma acel comportament care a avut rezultate pozitive și nu le va repeta pe cele care nu avut rezultatele dorite*” (Steers & Shapiro, 2004).

Atitudinea generală față de diferite nivele educaționale, dar și ocupaționale este un bun predictor al modelelor comportamentale singulare (Berring et al., 2015). Cu toate acestea, mulți cercetători continuă să fie interesați și de posibilele efecte secundare asupra comportamentelor specifice (Ajzen & Fishbein, 2005).

Încercarea cea mai directă și mai sofisticată de a aborda procesele prin care atitudinile generale pot influența efectuarea unor comportamente specifice poate fi găsită în modelul lui Fazio (Berrington et al., 2015). Acesta presupune că atitudinile generale pot influența sau favoriza percepțiile și judecățile asupra informațiilor relevante pentru obiectul atitudinii, care sunt congruente cu valența atitudinii.

Atunci când oamenii sunt suficient de motivați și au capacitatea cognitivă de a face acest lucru, ei pot prelua sau construi atitudinile lor față de un obiect într-un mod extenuant. Atunci când motivarea sau capacitatea cognitivă este scăzută, atitudinile pot deveni disponibile numai în cazul în care acestea sunt activate în mod automat.

Cercetări recente (Girelli et al., 2016) au integrat **teoria de auto-determinare** și **teoria comportamentului planificat**, deoarece procesele care le explica pot fi complementare. Tot mai mulți cercetători au indicat faptul că variabilele motivaționale de la teoria de auto-determinare pot exercita efecte asupra variabilelor sociale cognitive din teoria comportamentului planificat (Girelli et al., 2016).

Influențele pot fi derivate din alte orientări motivaționale care conduc la un comportament.

În conceptualizarea originală a teoriei de auto-determinare au fost implicați Deci și Ryan (1985) care percep teoriile cognitive (de exemplu teoria comportamentului planificat) printr-o proiectare cognitivă a unui viitor dorit (Deci et al., 1994). Ceea ce lipsește, desigur, este luarea în considerare a condițiilor în care organismului face față dorințelor. Persoanele vor armoniza convingerile lor cognitive, sociale, cum ar fi atitudinile, la motivele lor autonome, deoarece aceste credințe percepute vor duce la o viitoare angajare în comportament pentru a obține rezultate intrinseci sau autonome.

2.2.4 Teoria expectanței

Și totuși care sunt cauzele care conduc la apariția motivației? Una dintre acestea poate fi **teoria expectanțelor** care are la bază premisa că gradul de implicare a unei persoane într-o activitate depinde de nivelul de recompensă imediată sau ulterioară pe care o vizează.

Este evidentă așteptarea privind un rezultat pozitiv obținut în contextul unor eventuale pierderi minime.

Teoria expectanțelor afirmă că actul decizional individual este influențat de percepția privind avantajele ce pot fi sau nu obținute în urma unei acțiuni.

Teoria așteptărilor presupune următoarele componente:

1. așteptarea (corelația dintre implicare și rezultat),
2. modalitatea de acțiune asociată (corelația dintre mijloace și rezultat) și
3. percepția indicilor asociați evaluării finale (aprecierea rezultatelor).

Gradul motivației este o rezultată a celor trei componente. Este cert faptul că nivelul ridicat al motivării este influențat de nivelul fiecărei componente (*de exemplu, lipsa oricărei componente induce un grad scăzut al motivării*).

Obiectivul principal al teoriei expectanței este dat de atingerea a ceea ce în sine presupune bunăstarea, spre deosebire de teoria auto-determinării, care asociază bunăstarea cu realizarea unui deziderat (Trandafir, 2014).

2.3 Concluzii privind teoriile comportamentale

2.3.1 Concluzii cu privire la teoriile motivaționale

Nu există o teorie universală recunoscută care să prevadă și să explice ce ocupație sau/și educație va avea o persoană în viitor, pe baza

unui cumul de informații centralizate la un moment dat. Pentru a înțelege cât mai corect comportamentul și a sprijini o orientare adecvată și eficientă pe termen lung, este necesară o abordare multidimensională a aspectelor teoretice motivaționale.

Teoria de auto-determinare poate explica unele descoperiri fascinante. De exemplu, deloc surprinzător, angajații sunt mai puțin implicați în activitatea lor atunci când altcineva, cum ar fi supraveghetorul lor, nu impune un termen limită. Interesant, această problemă se disipează în cazul în care angajații urmează să stabilească termene mai stricte. Acest comportament presupune un sentiment de alegere, care favorizează o motivare autonomă (Laird et al., 2009; Moss, 2016). Persoanele expuse la situații în care există o atmosferă controversată, critică, au un comportament defensiv, de apărare dezvoltându-și mecanisme de apărare la nivel intra personal, dar și la nivel interpersonal. Trandafir afirmă despre teoria auto-determinării că aceasta se pronunță în contextul a trei tipuri de medii sociale: *„mediile sociale care sprijină nevoile, mediile sociale în care nevoile sunt private și mediile sociale în care nevoile sunt contracarate”* (Trandafir, 2014).

A fost identificată o relație puternică inversă între *nivelul implicării părinților în educația copiilor lor și atenția acordată de către profesori acestora*. Se constată că o atenție din partea profesorilor nu este întotdeauna pozitivă. Aceasta este îndreptată în primul rând către îndrumarea comportamentală, mai degrabă decât să faciliteze învățarea (Grolnick & Ryan, 1987).

Teoria auto-motivației a apărut dintr-o abordare umanistă asupra motivării umane (McDonald et al., 2005). Principalele ipoteze asociate acestora se concentrează asupra celor trei nevoi psihologice inerente: competență, înrudire și autonomie. Competența și eficiența sunt necesare în efectuarea acțiunilor. Înrudirea se referă la necesitatea de a simți că o persoană este legată de alții și are un sentiment de apartenență la un grup social (Farah-Jarjoura, 2014).

Cu toate că nu sunt în întregime în concordanță cu teoria autodeterminării, De Cuyper and De Witte au arătat că numai motivarea de a demonstra calitățile ca un mijloc de a asigura mai târziu angajarea permanentă a fost corelată cu satisfacția profesională și cu angajamentul (De Cuyper & De Witte, 2009). Motivele autonome și controlate nu au legătură, în general, cu aceste atitudini. Persoanele fizice, care au drept motivație angajarea și calitățile necesare locului de muncă, au succes în carieră.

Definirea conceptului de nevoi a fost deosebit de utilă, mai ales din perspectiva componentei „satisfacție” deoarece are utilitate euristică substanțială (Asadi-Lari et al., 2004). O anumită dimensiune și prognoză a mediului social poate să conducă prioritar la rezultate pozitive legate de muncă. În consecință, nevoia de satisfacție este corelată pozitiv cu rezultatele observabile și cuantificabile ale unei activități.

Legătura nevoi-termen temporal a fost utilizată cel mai frecvent pentru a particulariza și delimita dorințele și motivele unei persoane. Privite astfel, nevoile sunt abordate ca variabile individuale diferite, fiind evaluate și apoi utilizate pentru a prezice rezultatele academice, fie în mod direct, sau indirect, influențate fiind de interacțiunea cu caracteristicile mediului privind estimarea satisfacției, motivării, absenteismului și evaluării calității muncii prestate (Baard et al., 2004). Tineretul este curios, vocal și motivat și este capabil de a induce un impact semnificativ asupra viitorului unei națiuni (Berring et al., 2015). Important este ca energiile lor să fie canalizate în direcția corectă, pentru a extrage, din capacitățile acestora, cele mai bune performanțe.

2.3.2 Concluzii cu privire la abordările motivaționale

Se remarcă caracterul mixt al studiilor pe acest subiect, ce include atât o componentă cantitativă, cât și una calitativă, procedurile experimentale utilizate pentru investigații abordând de cele mai multe ori relația dintre „*ce face o persoană și ce spune ea despre ce face*” (Oliveira-

Castro & Rhazem, 1990). Motivarea intrinsecă sau autonomă este legată de performanța cognitivă, de creativitatea și înțelegerea conceptuală. În plus se corelează cu comportamentul social, spre exemplu un control mai bun asupra prejudecății (Moss, 2016).

Analiza de motivare extrinsecă autodeterminată a fost formulată pentru procesele de dezvoltare. Procesul natural de integrare operează simultan la nivelul intra personal, în cazul în care aceasta promovează o mai mare încredere în propria personalitate, și, de asemenea, la nivel interpersonal, în cazul în care acesta promovează relații satisfăcătoare în mediul social (Scott et al., 1992). Internalizarea privind aprobarea cu privire la un anumit tip de comportament presupune că dorințele exprimate de alții de a acționa în interesul lor sprijină sentimentul lor de sine. Prin urmare, ei se vor simți autonomi atunci când acționează, chiar dacă o fac la inițiativa altora. Acțiunile și comportamentele care nu sunt aprobate de alții sunt susceptibile de a fi externe, și percepute ca fiind controlate (Girelli et al., 2016)

Motivarea umană este studiată intens pentru a explica alegerile ocupaționale și educaționale. Comportamentele spontane pot fi înțelese din perspectiva persoanelor care își doresc să se simtă competente sau eficiente (Scott et al., 1992), iar nevoile psihologice înnăscute de competență și de auto-determinare stau la baza comportamentelor motivate intrinsec (Deci, 1975; Deci et al., 1994; Deci et al., 2017; Deci et al., 2001). Configurarea teoretică a noțiunii de motivare explică deciziile luate la un moment dat sau pe o perioadă definită de timp de către o persoană la solicitările apărute în situații diferite, din punctul de vedere al adaptivității acesteia. Diferențele apar de la percepția individuală tradițională asupra motivării (Middleton & Tolum, 1999).

Cea mai evidentă diferență este între motivarea intrinsecă, care se referă la a realiza ceva anume deoarece este în mod inerent interesant sau plăcut, și motivarea extrinsecă, care se referă la a face ceva deoarece duce la un rezultat palpabil, concret. Teoria auto-determinării presupune că

orice persoană are trei nevoi înnăscute, psihologice care sunt determinante pentru dezvoltarea socială și bunăstarea psihologică (Drugaș, 2008).

Unele cercetări demonstrează că dorința personală de implicare pentru performanță reprezintă o formă mai puțin autonomă de angajare, prin comparație cu implicarea pentru învățare. Autonomia promovează un angajament mai complet și, prin urmare, o calitate mai bună de învățare. Golan și Graham au raportat că ego-ul conduce la prelucrarea mai superficială a informațiilor. Acest lucru sugerează că, atunci când este necesar un nivel mai profund de prelucrare, respectiv implicare pentru învățarea de înaltă calitate, ego-ul poate produce ca rezultat tulburări de învățare (Graham & Golan, 1991).

Alte experimente au testat conceptele formulate de Grolnick și Ryan (1987) despre autonomia în învățare. Participanții evaluați prin note au exprimat mai puțin interes față de materialul evaluat și au raportat anxietate mai mare decât alții care au primit chestionarele ca un mijloc de monitorizare a propriei activități de învățare (Grolnick & Ryan, 1987).

Unii cercetători au dezvoltat o metodă de evaluare consensuală pentru măsurarea creativității proiectelor artistice, cum ar fi picturi și colaje. Atunci când *„subiecții au creat proiecte artistice, ca răspuns la situații neprevăzute de control, munca lor a fost considerată a fi mai puțin creativă comparativ cu cei care au creat lucrări de artă în lipsa oricărui control”* (Scott et al., 1992). Toate aceste investigații promovează ideea că motivarea pentru învățarea de performanță poate fi maximizată prin susținerea autonomiei, inducând un sentiment mai mare de auto-determinare.

Motivarea intrinsecă, ce apare în urma unor procese cognitive (de exemplu, auto-acceptarea, sentimentul de apartenență la o comunitate cu propriile reguli tacite), se deosebește de cea extrinsecă care se raportează mai ales la succesul financiar, aparențe, recunoaștere socială, etc. (Schmuck et al., 2000). S-a constatat, de asemenea, că autonomia

percepută a fost asociată în mod pozitiv cu rezultatele la învățătură (Scott et al., 1992).

Societatea tradițională ne asigură că etica comportamentală a fost și este parte integrantă a ordinii sociale (Berring et al., 2015). De asemenea, este bine cunoscut faptul că mediul împreună cu tradițiile pot influența dezvoltarea umană. Mediul de afaceri este în schimbare rapidă și conceptul de valori a suferit schimbări evolutive continue cu timpul. Această fază de tranziție a afectat dezvoltarea personală în întreaga lume.

Se remarcă rolul decisiv pe care îl are mediul social în atingerea necesităților fundamentale (competență, autonomie, respectiv relaționare) (Drugas, 2013; Drugaș, 2010; Kim et al., 2015; Komarraju & Dial, 2014).

În general, evenimentele care tind să aibă o semnificație funcțională de control (de exemplu, presiunea de a efectua, în moduri specifice, o anumită activitate), subminează motivarea intrinsecă, în timp ce evenimentele care au o autonomie de susținere (de exemplu, o încurajare pentru sine), respectiv cele care asigură posibilitatea de alegere și recunoașterea sentimentelor, s-au dovedit a spori motivarea intrinsecă (Deci et al., 2017; Kasser & Ryan, 1996).

Trebuie avut în vedere și faptul că efectele implicării ego-ului asupra învățării sunt relevante într-un context social care susține competența și autonomia personală.

În cazul relației profesor-elev, sprijinul înseamnă acceptare, respect și un sentiment de ocrotire. Autonomia se referă la necesitatea respectului de sine. Autonomia nu este independentă total, ci mai degrabă percepută drept o acceptare internă și un angajament cu comportament motivat (Ruzek et al., 2016). Sprijinirea autonomiei înseamnă a lua în considerare perspectiva studentului, oferind posibilitatea de a alege sau o explicație semnificativă atunci când alegerea nu este posibilă. Responsabilitatea este formulată în acord cu așteptările persoanelor privind deciziile sau acțiunile acestora, din perspectiva

evaluării finale, precum răsplată sau pedeapsa formulate de către o altă persoană sau autoritate. Aceasta este percepută nu doar în funcție de dependența față de legile formale, regulamentele și sistemele de evaluare, reflectând, de asemenea, și răspunsurile subiective la aceste aranjamente morale și legale (Moss, 2016).

Pentru a investiga comportarea variabilelor de natură motivațională este util a contura un cadru teoretic adecvat, care să contribuie la identificarea resurselor pentru îmbunătățirea calității actului educațional.

INTRODUCTION

Educational resources are constantly changing and adapting to new requirements specific to teaching-learning activities. Their efficient use creates an optimal learning framework at each stage of the evolution of a student or learner.

Digital resources, components of modern technologies, are innovative sources for carrying out the teaching-learning act, namely techniques through which different data are centralized, stored, selected and modified automatically (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2016). The essential role of modern educational instruments is to facilitate active learning, cooperation and communication at a distance, between all actors involved in the educational process.

A particular concern for researchers in the field of Education Sciences is to identify what really motivates students (Malmberg et al., 2015), for the choices that they make in education, in relation to the methods and techniques of teaching and learning employed, but also the way in which their aspirations can be influenced by innovative technologies.

The subject addressed in this paper is the presentation of the educational aspirations and motivations of students and adults, in the context of the digital age.

The problem from which the need for exploration starts in the proposed study is the imbalance more and more visible in the configuration of the aspirational profile from the educational point of view of learners, in general (Abu-Hilal, 2000; Van den Broeck, 2012b).

There is a predominant orientation of students towards the humanities, to the detriment of the exact sciences. Apparently, the demand for specialists in the technical fields is not compensated by the offer of those who wish to perform these employments. The training of future specialists should take into account mainly the needs and opportunities in the labor market. Consequently, in-depth studies are needed to discover the hidden causes underlying this imbalance, and especially to identify solutions that can contribute to shaping an aspirational profile adapted to the current context of the technological era. At the general level, it is necessary to reform the social mentality as to how the future adult chooses his future profession. At a particular level, it is useful to analyze how different aspirational aspects are influenced by some components of modern didactic strategies used in the educational process.

From another perspective, the design and realization of new educational technologies by profile organizations, as a result of the aspirational profile of students, would be a useful benchmark for manufacturers of state-of-the-art digital educational equipment.

The importance of the study is mainly ensured by the need to continuously improve the quality of education.

The research carried out within the PhD thesis of the author adds value to the existing level of knowledge regarding the relations between aspirational elements and the acceptance of modern technologies in the educational process. This information can be used to better understand the learner's behavior in relation to the adoption of digital resources in education. The specific components in the motivational area that influence the intention to use new educational technologies by teachers and learners are analyzed with predilection.

The investigation of common or less used factors, predictors of a learner's behavior, with the help of factorial analysis, although agreed and preferred by many researchers, is also a vulnerable method, which

still requires many interdisciplinary explorations (Lotfi, 1989). Although the importance of studying human behavior is unanimously recognized, the lack of reproducibility of experimental data on small groups represents a limitation of studies that should be compensated. In addition, teachers do not exploit the full potential of using digital tools or emotions (Jovanovic & Matejevic, 2014).

Educational context

Training plays an important role in the intellectual and social development of learners (Dolan, 2012; Duta et al., 2015; Iucu & Platis, 2012; Lai, 2015), Especially when teachers mediate the autonomous learning behaviors of pupils and students inside and outside the classroom (Lai, 2015) using modern educational technologies (Brehaut et al., 2015; Lee & Molebash, 2014; Mata et al., 2016).

Introduced as a way of reducing tuition costs, the first generation of textbooks in electronic format was obtained by digitizing printed textbooks (Ji et al., 2014). Although software applications enabled the introduction of additional functions such as printing, marking, annotation, searching, and sharing, if the device on which it is being used is connected to the Internet, the adoption of the new manuals has been slower than anticipated, among the reasons stated by reluctant users including the lack of an industrial standard for this technology and the preferences of reading after a printed support (Stone & Baker-Eveleth, 2013). Obviously, there are also many advantages of using digital manuals and other associated tools, which can support or improve the learning process, especially due to lower costs for learners, together with better accessibility and the possibility to continuously improve scientific content (Sagone & Caroli, 2014).

Digital textbooks are an important modern educational resource, which contains effective means to identify students with a potential risk

of academic failure, because the data collected through the IT tool can be reported periodically, in order to identify, respectively measure the progress of users (Osamor & Kass, 2012). In addition, this predictive modeling of centralized data can be used to examine the level of accumulation of knowledge in real-time in the classroom, in terms of scientific content (Hrbackova & Suchankova, 2016), facilitating teacher decisions on the allocation of courses and additional resources recommended to students (Junco & Clem, 2015).

In conclusion, as Joo and collaborators say:

“a) the more digital textbooks expectations are met, the more likely students will perceive their joy and usefulness; (b) satisfaction plays a mediation role in matching expectations, perceived pleasure and utility; (c) the perception of utility and satisfaction has a direct and positive influence on the intention to continue using digital textbooks; and (d) perceived joy has an insignificant influence on the intention to continue using digital textbooks with middle school students” (Joo et al., 2017).

Providing relevant solutions, from a pedagogical perspective to the problem of shaping the aspirational profile of students, in the context of developing new educational resources, will be able to provide the necessary means for improving the student-teacher relationship. Addressing a new vision about students' professional orientation can have a direct impact on their motivation (Duta et al., 2015) and indirectly on the choices of educational routes (Wong & Reading, 1989).

The main factors influencing academic aspirations are of a personal nature (family, friends, own perception of the university environment, etc.) (Conradie & Robeyns, 2013) and social (learning environment, residence) (Othman et al., 2013). The studies in this direction are limited, especially due to the dependency between the aspiration level and the level of economic development of the region of origin of the participants in the study (Rottinghaus et al., 2002).

It is not clear what teachers should do to promote aspirations towards science and technology, particularly in terms of the methods used in teaching (Ona, 2015).

The attitude of the students has been investigated towards many school subjects, especially from the perspective of the causal relationship between this, the level of aspiration and the school performance (Oliveira-Castro & Rharzem, 1990). It has been shown that the level of aspiration has a direct effect on school performance while being a factor of mediation between attitude and professional achievement (Hakan & Münire, 2014). Direct associations between teaching methods and pupils' aspirations have not been identified, even if modern means facilitate more creative teaching and learning (Ishak et al., 2010), probably due to the imposed standards that limit the way in which the educational activity is carried out. Researchers appreciate that attitude to school influences school performance, but only indirectly (Abu-Hilal, 2000).

Studying the literature, accessible at the moment, it is noted that the relationship between the use of new educational technologies (Thompson, 2013) and aspirational profile of students has not been investigated in relation to their real interests and needs (Dimofte et al., 2015), as well as with the requirements of the current society, in the continuous process of development (Geuens, Weijters, & De Wulf, 2009). In addition, studies on this subject are concentrated mainly in the area of pre-university education and much less in the university one (Mouriño-García et al., 2018).

Exploring from a double perspective the relationship between aspirations, motivations and acceptance of digital training has a profound innovative character. This new approach can help to reform the university educational process by identifying new effective learning contexts, using different routes of accessing information. By studying the impact of new information technologies on students' aspirations, solutions will be identified for resizing the teacher-student-content relationship and implicitly for the motivational rebalancing of learners.

CHAPTER 1.

Current state of research addressed at national and international level regarding the aspirational concept

1.1 A short history of the aspirational concept

The earliest approaches to understanding human motivation are found since ancient times (Steers & Shapiro, 2004), being explained by hedonism, a philosophical current that proclaims the pleasure as the driving force of human behavior (Parks & Guay, 2009).

This concept was subsequently refined and developed generating new directions of research in psychology (Cornwell & Higgins, 2015). The first systematic research on different aspirational levels of knowledge acquisition, which can generate the achievement of the ultimate goal associated with well-being, satisfaction and full satisfaction were carried out between 1930-1940 (Oliveira-Castro & Rharzem, 1990). In Romania, a first in-depth study on this topic was conducted by Alexandru Roșca in the book “Motives of human actions (study on dynamic psychology)”, published in 1943.

A major psychological experiment on the level of aspiration was conducted by Hoppe in 1931 (Pfeffer & Hertel, 2015). Hoppe's research, published in *Erfolg und Misserfolg (Studies on the psychology of action and emotion)* (Posch et al., 1999) consisted of an examination of the factors that influence the way to set the proposed objectives through the measurement of the effect of the success, respectively failure, on the

decision making process relative to the setting of levels of aspiration (Quaglia & Cobb, 1996).

The concept of aspiration level (Needham et al., 2004) was perceived by researchers from the period 1930-1950 as the goal that a person assumes in a specific activity. Experiments in which subjects formulated their own intermediate goal when the initial goal was too difficult to achieve, were first conducted by Dembo (1931) (Oliveira-Castro & Rharzem, 1990). This transitional objective, although relatively easier to achieve, was certainly an important step.

Although they have evolved over time trying to respond to as many identified problems as possible, studies in this area are certainly complex and involve the contribution of several predictor variables. For example, the self-motivation and aspiration to learn influence academic performance. Previous experiences that a person has had, which can be clearly appreciated as success or failure by interdisciplinary research (Boal & Cummings, 1981), suggests the need to set intermediate goals (milestones) to reach the final ones (Ciolan & Ciolan, 2014). More precisely, success is certainly preceded by an intermediate performance, which exceeds the momentary level of aspiration. And vice versa, a failure can be correlated with a performance below the level of the intermediate goal. As a result, aspirations must also be studied from the point of view of achieving the intermediate objectives in order to achieve the final goal.

In the first research conducted by recognized specialists, the level of aspiration of people was assessed on the basis of several criteria:

- (5) the level of knowledge in a field (Bandura, 1999), which allows or does not allow a person to understand the tasks he or she has to perform;
- (6) cumulative effects of success over time: the degree of success that the person has achieved so far, which can correlate with the level of confidence he has in himself (Sears, 1940);

- (7) how the person approaches the task spontaneously (first impression = first reaction) (Quaglia & Cobb, 1996);
- (8) interaction of situational factors with factors that define the personality of the person (Rotter, 1942).

Meanwhile, studies have evolved, becoming more and more complex and addressing various factors to explain and quantify the aspirational level. Aspirations are analysed mainly from two perspectives: education policies in the context of social and economic inequality and social mobility (Johnson et al., 2007). The level of aspiration of people varies during an activity, oscillating between its disappearance and the setting of impossible goals, denoting in some cases a lack of predictability (Dimofte et al., 2015).

Research conducted on the early level of aspiration and association between negative emotionality and cognitive performance of children explored the circumstances of successful and unsuccessful experiences, which were inferred based on the general behavior of subjects (Rijavec et al., 2011).

The attempt to operationalize the concept of aspiration was accomplished by quantifying measures such as inflexibility/adaptation and responsiveness. Aspirational levels were assimilated to reference points, explicitly formulating an analogy with the behavior of the human factor in a well-outlined spatial interference system (Hoffmann et al., 2013).

The dichotomic perspective on intrinsic and extrinsic motivation provided the context in which discussions on this topic began (Scott et al., 1992). The concept of intrinsic motivation was a starting point for the empirical exploration of the learning and personal development process. The intrinsic motivation gives the opportunity to achieve desired goals and objectives determined by own actions (e.g., autonomy), while the extrinsic motivation is derived from external interests.

Kasser and Ryan (1996) found that people focused on certain goals, such as self-acceptance, affiliation to some political, religious groups, the desire to integrate into a particular community, etc., generally have a high level of well-being (Schmuck et al., 2000), thus confirming the influence of the socio-economic environment in defining personal aspirations.

Intrinsic goals, such as the cultivation of certain social relations strictly for success in life would be inherently unsatisfactory, leading in some cases even to psychological disorders (Scott et al., 1992). The setting of external objectives is natural but only if the universally recognised value system to which any person must relate is respected.

As a way to understand these results, Kasser and Ryan (1996) interpreted the findings of the previous research, in terms of the classification of the objectives, on the basis of their content, on two dimensions, intrinsic and extrinsic (Schmuck et al., 2000), described as dichotomic (Scott et al., 1992).

It is widely recognized that human beings are adaptive systems (Middleton & Toluk, 1999). In other words, the human mind evolved in the sense of optimization and adaptation of behavior to the specificities of particular situations (Anderson & Milson, 1989).

For example, in the scientific world, students must conform to a dynamic system with variable parameters. How do they anticipate or react to peculiarities? A credible answer might be this: *depending on the degree to which a person perceives the parameters characterizing the situation itself*. Specifically, the main role of knowledge is to gather the available information, respectively to adapt it in such a way as to expand the usefulness of the cognitive system (Anderson & Milson, 1989).

Such questions lead to the need to study the conditions in a school or other educational institution that influence the person's ability to think about the future, drawing inspiration from the present.

Social comparison theory (Festinger, 1954) indicates that within the groups there are inherent pressures towards uniformity (Terlet, 1967). Education establishments should be aware of this trend and address it by creating an environment that encourages diversity, excellence and risk-taking, both by teachers and learners. Students who perform very well in an activity (respectively, better than everyone else) are in a position that distinguishes them from others. Teachers can combat the trend towards uniformity by considering it normal that some students can excel in certain areas. While schools or universities are able to help by identifying the right aspirations, including working with different companies or non-governmental organizations to ensure internships (Festinger, 1954), students must assume paternity for their current and future situations, in an environment that promotes emancipation, feeling of belonging, taking reasonable risks and engaging in extracurricular activities, as volunteers (Deci et al., 2017).

At present there is no valid, universally recognized theory to explain and foresee exactly what level of education or/and occupation a person will have, depending on certain predefined predictor variables. In addition, it is quite possible that such a theory will never exist.

This research seeks to bring new information in this direction. This can be achieved by checking the theoretical assumptions about aspirational levels, attitudes, motivations, degree of satisfaction, through a multidimensional approach, in order to include the multitude of dependent variables and, implicitly, to answer as accurately as possible the formulated complex research questions.

1.2 Aspirational concept. Multidimensional approach

The concept of “aspiration” of the participant in a process of education can certainly be the subject of a multi-dimensional approach, due to the many specific characteristics of a person and the determinant

factors, which have an extensive and continuous evolution, in time and space.

Researchers like Hoppe (1931), Jucknat (1937), Boyd (1952), Quaglia & Cobb (1996), Mathur & Kalani (2016) have defined the level of aspiration in the context of a specific activity.

The level of aspiration was interpreted as

“the totality of expectations or aspiration in terms of performance achievement by a person, a totality that changes after each achievement, and which is sometimes vague and sometimes precise” (Quaglia & Cobb, 1996).

Jucknat proposed a less subjective way of measuring. He asked subjects to choose between an increasingly difficult set of tasks (mazes) (Jucknat, 1937 apud (Willie, 2011)). Although this model was designed to provide a more objective indicator of the level of aspiration, it was not immune to appeals. Subjects were asked to disclose intentional performance in connection with some tasks in the presence of the researcher, which influenced the expression of their true intention. In other cases, situations were highlighted in which students did not understand the instructions, with long-term cumulative implications on success. In order to meet these challenges, since ancient times it was considered necessary to develop unequivocal instructions, in which the previous experience of the student to be quantified (Moran et al., 2012)

The level of aspiration of persons was assessed on the basis of three criteria (Hoppe, 1976):

- (1) spontaneous comments on the proposed goal;
- (2) the emergence of successful and unsuccessful experiences, and
- (3) how the subject “approaches” the task.

Hoppe's research introduced the idea that experiences of success and failure depend on achieving the intermediate goal, interpreting the level of aspiration as “*the totality of expectations in terms of performance achievement by a person, a totality that changes after each achievement, and which is sometimes vague and sometimes precise*”. It is generally recognized

that it is difficult to quantify the level of aspiration because the method of measurement lacks the degree of objectivity and validity required by experimental research standards (Holden et al., 2014).

To provide a more objective indicator of the aspirational level, other researchers looked for less subjective ways of measuring, immune to social prejudgment. Thus, attempts were made to develop more accurate measurements (Peteranetz et al., 2018) by introducing self-reporting scales containing commitment indicators that can provide convergent information about long-term aspirations towards a specific career, such as the career aspirations assessment scale (Savickas et al., 2018).

Some experiments were based on revealing the expected performance on a properly sized task, without making comparisons between learners. This change in methodology has redefined the construction of the aspiration level, with Frank stating that *“the level of future performance in a familiar task that an individual, knowing his previous level of performance in relation to that task, explicitly commits to achieve”*, and then, later, he report that the relationship between level of aspiration and level of past performance depends, at any time, on the relative importance of the following three needs (Frank, 1941):

“the need to keep the aspiration level as high as possible (at least above the level of previous performance), the need to make the aspiration level as close as possible to the level of future performance and the need to avoid a failure, if the failure is defined as a performance level below the aspiration level (this need tends to lead the aspiration level below the previous performance level)”.

Subsequently, the definition of the suction level continued to be smoothed. It was recognized the role played by culture, but also the need to adapt the desired level of performance to the economic context. Both successful and unsuccessful experiences were analyzed from the perspective of the economic, social and geographical environment of the subject under investigation (Quaglia & Cobb, 1996; Turner, 1999).

According to Boyd (1952), the level of aspiration “means an individual ambition in a dynamic situation, meaning that this is the goal or the expectation of an individual in terms of the quality of their own performance for a given task” (Mathur & Kalani, 2016). The aspirational level is perceived, mainly as “the purpose of a person he assumes in a specific activity” (Oliveira-Castro & Rharzem, 1990).

Mathur & Kalani, in “*Aspiration level of urban and rural secondary students of Jaipur city*”, published in 2016, formulate the definition of student aspirations:

“the student's ability to identify and set goals for the future, while being willing to make obvious efforts to achieve these goals” (Mathur & Kalani, 2016).

This last approach to the definition of the aspirational level has two *dimensions: inspiration and ambition*. The inspiration reflects the fact that an activity is interesting, stimulating and creative for someone involved in an activity that they appreciate especially for its intrinsic value. Many studies highlight the positive results, but also the benefits generated by it (Terlet, 1967). Ambitions represent the perception that an activity is important as a way to achieve future goals. They reflect people's perception that it is possible and desirable to think constantly in terms of perspective. According to this conception, the aspirations of learners depend on various socio-cultural and psychological factors (Salami, 2008).

Extreme behaviors can be appreciated as “outliers” and can be explained only if we take into account that the differences of aspirational approach are correlated with personality particularities of the participants in the research in terms of determination, ambition, discipline, ability to adapt to change, prudence, courage, self-esteem. From Nussbaum's perspective:

“human aspiration plays a double role in addressing capabilities; on the one hand, people strive to achieve a wide range of personal and social goals,

which allows them to develop special skills and abilities and encouraged by the intermediate successes they achieve, tend towards other goals” (Open Educational Resources, 2007).

Many variables are relevant for shaping educational and occupational aspirations. A defining role is attributed to the motivations, expectations and desires of students (Moran et al., 2012). The reason only triggers the respective action, the purpose being a motivational boost. Aspirations involve the search for meaning and values, in an informed approach. Their research focuses mainly on quantifying the relative intensity of intrinsic motivation (*close relationships, personal development, community involvement and physical health*) versus extrinsic ones (*visibility, wealth, fame and image*) (Niemic et al., 2009).

Some research examined the antecedents, correlations and consequences of attributing relatively strong importance to extrinsic aspirations compared to intrinsic ones. Other studies investigate the consequences of actually achieving extrinsic aspirations, compared to intrinsic ones (Ryan & Deci, 2000).

In essence, aspirations are a way of guiding subsequent behavioral decisions in order to set short-or long-term goals (for example material benefits, moral benefits, etc.) (Beutler et al., 2008).

1.3 Conclusions on the aspirational concept

The main factors influencing academic aspirations are of a personal nature (*family, friends, own perception of the university environment, etc.*) (Conradie & Robeyns, 2013) and social (*learning environment, residence*) (Othman et al., 2013). Studies in this direction are limited, especially due to the strict dependence between the variable “aspiration” and the level of economic development of the region of origin of the study participants and have as attribute a pronounced temporal variability.

Decisions on occupational aspirations, in accordance with the functional value system on a particular spatial and temporal segment, can accelerate the pace of human development as a whole. Moreover, aspirations for education or career are not independent processes. They are interconnected to the social environment of which students and students are part. Their behaviors are sometimes decisively influenced by the people they interact with (Lazar & Panisoara, 2018), and relationships with classmates or generation colleagues are defining for choosing the educational path (Thiele et al., 2018).

Aspiration is defined as *“the ability to maintain hope and dreams for the future, despite the real obstacles”* (Holden et al., 2014).

The concept of “aspiration” of the participant in education is multidimensional, due to the multiple peculiarities and determinants, which have an extensive and continuous evolution.

Traditional aspirations can be assessed by measuring an index of “action” filed for obtaining the usual rewards of the desired profession: the highest possible income, rapid promotion, obtaining a mandate in a leadership position or collegial recognition. In the traditional category fall aspirations for the performance of the highest professional roles associated with a well-paid and respected position. Career aspirations are understood as a reflection of early preferences for education, which in turn influences the career trajectory (Turner, 1999).

According to Azmat and collaborators aspirations represent

“actions generated by an unwavering desire to achieve something superior and are personalized, respectively vary from individual to individual being built on the psychosocial experiences of the individual and the resultant worldview; the concept of aspiration implies intentions and attitudes that characterize a person to achieve a certain goal in life; aspirations relate to mental processes, as well as how these processes affect an idea, desires and concern of individuals, and can be expressed in conscious psychological and behavioral ways; furthermore, human behaviors are directed towards objectives and thus behaviors are carried out to achieve positive achievements and avoid negative ones” (Azmat et al., 2013).

Alternative aspirations are measured in terms of an index assessing the students' desire to obtain intrinsic rewards as a result of the help given to others in different situations, implicitly to obtain a profession of social importance (Guney & Richter, 2015).

The counseling for educational and career success, implicitly the achievement of aspirational goals, implies special attention paid to the concept of itself, self-esteem, self-effectiveness and locus of control.

The concept of *itself* is a person's perception of herself. An indicator can be a student's perception of the economic status of the family or its cultural and religious peculiarities (Open Educational Resources, 2007)

Self-esteem is closely related to the concept of itself and refers to the assessment of an individual towards his own value or kindness. A key indicator can be a child's perception of his beliefs, expectations and attitudes in a particular context.

Self-efficacy is the belief to be able to properly perform all academic duties (Salami, 2008). A key indicator could be a student's belief about his cognitive abilities in a particular field.

The *locus of control*, defined as a personality trait, refers to the belief of a person that his own actions can make a difference (Labar, 2008). It is the degree to which a participant in the system of education is confident that he can control the outputs, respectively, of the events which could influence the achievement. A key indicator may be the conviction of a student about the need to make a certain effort to ensure their success.

Aspiration relates to what will happen to individual hopes in the future. A key indicator may be the desire of a graduate high school student to continue with post-secondary education.

Motivation is why a person takes a certain decision, varying according to nationality, cultural environment, traditions, etc. (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2016). A key indicator could be the conviction of a student that education is the most important for his future.

The *attitude* is the behavior of a person in the educational act or career. A key indicator could be the perception of a student about educational current activity.

Offering relevant solutions from a pedagogical perspective to the problem of understanding the aspirational profile of the learner in the context of developing new educational resources, will give a new and balanced view on their motivation (Duta et al., 2015) and implicitly on the quality of the educational activity.

CHAPTER 2.

Theories and behavioral approaches

2.1 General theoretical framework

Currently, there is no a single valid theory to predict and argue what occupation or/and education a person will have in the future, relying only on a set of latent multidimensional variables, well known, of social and economic provenance. Theoretical foundations, associated with motivational theories, provide the prerequisites for an explanation, but also for predicting the level of education or occupation that a person can have in his evolution at a certain time.

The results of this study contribute to the elucidation of several still unresolved theoretical and empirical aspects regarding the relationship between behavior associated with different life events (Sawang et al., 2014), the sensitivity of people in a given context and the potential for change in order to achieve the desired goal.

The theory of aspirational levels (Haller & Miller, 1967) derived from the theory of self-determination, helps us to understand human motivation and personality. The sociological model (García-Martín & García-Sánchez, 2017; Yakovleva & Yakovlev, 2014) highlights how social status influences behavior (George, 2018). Last but not least, the effects of socio-economic indicators (Fang, 2016) are relevant for studying the implications of a psychological nature (Ajzen & Fishbein, 2005).

Every person has at some point a well-defined goal, especially in the occupational orientation (Labar, 2008) and the educational one (Howitt & Cramer, 2010), the orientation process being facilitated at

different stages of development by psychological counseling. The motivational (Hamner & Harnett, 1975; Lotfi et al., 1992; Mezas, 1988) and aspirational concepts are approached in the literature differently, by internationally recognized specialists.

For example, Pintrich points out that *“three motivational components are correlated with student learning: a component of hope, a component associated with the importance of the task and an affective component (emotional reactions to the task)”* (Sanders et al., 2016). These issues relate to the psychological dimension attributed to the educational process. In addition, the parent-school partnership contributes significantly to the achievement of school success by which they contribute to the implementation of pro-active digital education policies, in order to support the introduction of new elements in teaching-learning activities (Kong, 2018).

Some of the most interesting challenges of Science, in addition to their importance in the applicative field, are motivation, respectively self-motivation, several researchers trying to decode these concepts and contexts in which they develop.

Motivation, from the perspective of the effort, of the direction that a person wants to follow, of persistence, can be perceived as a determinant of action, of course, preceded by intention (Beutler et al., 2008). This is a central problem in the field of psychology, justified by the imposed rules of biological, cognitive and social nature (Ryan & Deci, 2000). In the real world, motivation is highly appreciated due to its consequences with quick effect: *“motivation produces”*. Therefore, there is a constant concern of leaders for motivating people. In the past research on academic motivation has focused mainly on aspects of motivation expectation (Middleton & Toluk, 1999). Although the importance of identifying the nature of academic motivation was not entirely ignored, there was no adequate mechanism to explain how they are constructed, modified and structured.

The definition of motivation to achieve a successful career is explained by Alnıaçık and collaborators, using

“terms of organizational resilience (the ability to adapt to any unforeseen situation), career knowledge and identity, understanding of the way in which each element is linked to the affectivity commitment of the employees towards the organization and job satisfaction of them, that can help to boost the motivation of employees and improve the efficiency of human resources” (Alnıaçık et al., 2012).

The attitudes can be interpreted as a “*concept of itself*” that underlies the natural tendency of change and improvement, based on self-motivation, and the belief that any goal can be achieved under certain circumstances (LLP/LdV/TOI, 2007).

The association between purpose, attitude and behavior are relevant to the goals that someone wants to achieve. On the other hand, motivation, cognitive factors and behavior are predictors of orientation (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Depending on the degree of difficulty perceived initially or along the way, we note different types of behavior. Thus, alternative educational or occupational routes can be evaluated according to several independent variables, including the degree of difficulty. This issue was addressed by Haller and Miller who consider that “*the orientation of the person is variable in that it can be at any point or limited range of points along the difficulty level; the central tendency of the person’s orientation is the point or limited range of points that have the greatest valence for him; this is the level of aspiration of the person; the term differentiated aspiration level logically implies the variation in the point of valence, when it is estimated at different times for the same person*” (Haller & Miller, 1967). It is also important to analyze significant variables not only to evaluate but also to develop the motivation of students (Moreno et al., 2014).

Other studies document the positive influence of financial capital that the student's family has (Ryan et al., 2010), on academic achievements (*for example, the possibility of having access to certain*

bibliographic references based on payment, the possibility of paying fees for enrollment in optional courses, etc.) (Byun et al., 2012). Beutler and collaborators appreciate that for any proposed objective students certainly have an extrinsic motivation (Beutler et al., 2008).

The study of motivations used as starting point the Maslow's theory of hierarchy of needs (Noltemeyer et al., 2012), which suggest that the motivation of children is justified by the needs of academic achievement that requires first the satisfaction of primary needs (*for example, physiological needs, the need to feel safe, affection*) (Baard et al., 2004).

According to the theory of self-determination (Ryan & Deci, 2000), the opportunities to satisfy the three components of intrinsic motivation will facilitate the efficiency of achieving results, as a consequence of maximizing development needs and promoting excellence in education (AlHaqwi & Taha, 2015). This hypothesis provided support for the formulation of many research questions. The achievement of the three intrinsic needs (La Guardia et al., 2000) was correlated with many factors, including voluntary contributions (Baard et al., 2004) and affectivity (Schneider & Kwan, 2013).

The need of competence, the need for autonomy and the need for relationship are the three basic psychological needs (Pihlajamaa, 2017), whose achievement promotes autonomous motivation, high-quality performance and welfare (Baard et al., 2004). They can be appreciated as the determining factors of psychological health since the use of fulfilling needs helps to effectively perform cognitive and affective functions (Uzman, 2014). Studies conducted by specialists highlight the importance of examining each psychological need independently (Gunnell et al., 2014). Interpersonal relationships play an important role in the need for networking (Sadovnikova, 2016).

In contrast, failure to meet basic needs would result in failure to adapt (Sheldon et al., 1996). From the perspective of the mentioned authors, it is necessary that all three components be fulfilled

simultaneously. Only in this context, the so-called “well-being state” can be achieved (Angner, 2010). If a person is conditioned, for various reasons, to give up one of the three motivational components, in favor of the others (the most common cases refer to autonomy) conflict situations may arise (Drugas, 2008) which, naturally, take away the person from achieving the well-being state.

There is a higher intensity orientation towards extrinsic aspirations, negatively correlated with mental health indicators, as opposed to the priority orientation towards intrinsic aspirations, which positively correlates with mental health indicators (Kasser & Ryan, 1996). Self-declaration of fulfilling intrinsic aspirations has been positively associated with the well-being state (Kasser & Ryan, 1996; Ryan et al., 1985; Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 1983).

Sheldon and Kasser (1998) demonstrated, in a longitudinal study, that the state of comfort was improved by achieving intrinsic goals, while success in extrinsic goals had a minor benefit. In addition, it was shown that the not involved parenting, but based on control, is associated with development of relatively strong extrinsic aspirations (Uzman, 2014), while the involved parenting, based on the support of autonomy, is associated with the strong development of intrinsic aspirations (Kasser & Ryan, 1996; Williams et al., 2000). Chapters written by Ryan, Sheldon, Kasser, & Deci (1966) and Sheldon & Kasser (1998) are excellent sources of information in this area.

2.1.1 *Intrinsic motivation. Extrinsic motivation*

The definitions of extrinsic and intrinsic motivation have become more concise by identifying some reproducible specific predictor factors. A relevant approach for this study is that extrinsic objectives are in most cases dependent on the reaction of others and are usually classified as a

means to achieve a goal, while intrinsic objectives mainly reflect the personal satisfaction (Schmuck et al., 2000).

A distinction is made between intrinsic motivation (Logan et al., 2011) and extrinsic motivation (Robinson et al., 2012). In other words, this is a way to perform an activity for its instrumental value. Both intrinsic and extrinsic motivation result in performance (Borghans et al., 2013).

The lack of a well-defined direction in determining intrinsic or external motivation in some organizations is a major concern because it would contribute to better employee performance (Lee & Raschke, 2016). In the absence of complete understanding, this can lead to an increased frequency of weak-willed, leading to the failure of the organization. There are studies that recommend that intrinsic and extrinsic motivation be explicitly included in the theories of work motivation (Gagné & Deci, 2005). In addition, it must be determined whether or not there is a significant difference between the two types of motivation at the level of the institution, and, if so, which one is it (Turner, 2017).

Intrinsic values such as self-acceptance, affiliation, and the traditions of the community are considered to be in an ongoing dynamic process, as they are directly related to psychological needs, and reflect the trends in the primary personal and professional development (Kasser & Ryan, 1996).

Extrinsic values, including financial success, fame and physical appearance are certainly influenced by external factors such as observable rewards, punishments or parental pressure (Deci, 1975; Deci et al., 2001). Even if they interfere with the satisfaction of basic needs, they cannot provide indirect resistance to intrinsic values (Deci & Vansteenkiste, 2004). Extrinsic motivation contains three forms in a continuous dynamic, implicitly with the possibility to be modified.

The concept of intrinsic motivation is correlated with a variety of "spontaneous" behaviors. Gradually, the concept was widely used to explain a wide range of relevant educational activities. Intrinsic

motivational behaviors are based on interest and therefore do not require any other “reward”. In contrast, extrinsically motivated behaviors are instrumental, performed for certain external rewards.

Many other studies have focused on contextual elements that tend to increase or decrease intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000). Other studies have shown that the positive perceived feedback tends to increase the intrinsic motivation, while critical feedback, which includes negative aspects, tends to decrease the intrinsic motivation and confidence in perceived competence (Scott et al., 1992).

2.1.1.1 The multidimensional perspective of motivation

There is certainly an ongoing interest in the study of motivation (Farah-Jarjoura, 2014) from a multidimensional perspective, delineating at the same time the intrinsic side, which implies an approach of objectives caused by the belief that people will feel good, from the extrinsic one, caused by conjectural reasons of interest (DePasque & Tricomi, 2015; Drugaș, 2010). This multidimensional side is justified by the existence of three forms of extrinsic motivation, each corresponding to different degrees of self-determination. Because of this, the dynamics of different motivational orientations are investigated in association with results at the educational or occupational level.

Another important feature of motivation is its elasticity, natural adaptability. Indeed, there is a natural tendency of many research participants to internalize the behavior modification according to short-term or long-term interests.

Hagger and Chatzisarantis (2008) argue that people align their attitudes and perceptions of control and intentions with their needs based on motives as a forward-looking strategy (Hagger et al., 2015). Similarly, individuals can align their beliefs with control reasons. But such beliefs cannot lead to persistence in a particular behavior, given that the

controlled motives focus on extrinsic results that, if eliminated, can indicate the lack of importance of monitoring the behavior.

An interesting additional fact to this theorization is the role that subjective norms play in mediating the effects of beliefs in the theory of self-determination on behavior. Usually, subjective norms tend to exert social pressure in engaging in a particular behavior, which has been recognized in previous research.

The theory of self-determination proposed by Ryan and Deci experiences one of two forms of motivation: autonomous or controlled (Ryan & Deci, 2000). From the perspective of autonomous motivation, people feel a profound sense of independence in their choice (Moss, 2016). As an alternative, when they have controlled feelings of motivation, they feel compelled and driven by forces that go beyond themselves, such as managers or society in general. Usually, when people tend to feel that their choice and autonomy are granted, their persistence and wellbeing are improving.

2.1.1.2 The relationship between intrinsic and extrinsic motivation

Intrinsic motivation has emerged as an important phenomenon for education, representing a natural source of learning and achievements (Ryan & Deci, 2000). Because intrinsic motivation leads to high-quality learning and creativity, it is particularly important to detail the factors and forces that can inspire it versus those who can undermine it. (Kasser & Ryan, 1996; Robinson et al., 2012).

Equally important in the current review is explaining the different types of motivation that fall within the category of extrinsic motivation. In classical literature, extrinsic motivation was characterized by a pale and poor form of motivation (even if it is in a strong reality), which contrasts with intrinsic motivation. However, motivational theories confirm the existence of different types of extrinsic motivation.

In the theory of self-determination, we distinguish ways of motivation based on various reasons or goals, which give rise to an action. The basic distinction is between intrinsic motivation, which refers to doing something because it is inherently enjoyable or interesting, and extrinsic motivation which refers to doing something because it leads to a separable outcome. The quality of experience and performance can be very different when someone behaves in consensus with intrinsic and extrinsic motivation (Borghans et al., 2013; Kuvaas et al., 2017; Robinson et al., 2012). A purpose of the studies is to review this classic distinction between intrinsic and extrinsic reasoning and to summarize the functional differences of these two general types of motivation. Specifically, the frequently asked question is whether intrinsic and extrinsic motivation are antagonistic (Covington & Müeller, 2001).

Early research has found that intrinsic motivation gives people extrinsic rewards for performing an activity. An intrinsically motivated behavior is the prototype of autonomous activity of self-determination, and the introduction of extrinsic motivations tends to undermine people's experience of self-determination and induces a change at the level of the inner-outer interface (Scott et al., 1992). Other studies have tended to strengthen the opinion that intrinsic and extrinsic motivation are antagonistic, extrinsically motivated behaviors being considered self-determined, and intrinsically motivated behaviors discouraging self-determination (Demir, 2010). Under certain circumstances, extrinsic rewards can amplify intrinsic motivation (Ryan et al., 1983).

One of the conclusions of these studies is that between intrinsic and extrinsic motivations there is actually a deeper connection. There is a synergy between the two types of motivations, the intrinsic one being completed or even developed by the extrinsic one. However, there are also important differences. Starting from the theory of self-determination it can be said that the two types of motivation have different behaviors: self-determination is fundamentally linked to intrinsically motivated

behaviors, whereas when behaviors are extrinsically motivated they may have varying degrees of self-determination. It can, therefore, be said that behavior may not be considered as self-determined if it is determined or influenced by external factors (Scott et al., 1992).

Thus, the tendency toward assimilation or integration can guide the people not only to do what they're interested in, but also to internalize and integrate the value and regulation of the activities of which might not be stimulating, but it allows them to feel both autonomous and related to others in a social context (Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 1983).

These internalization and integration processes are the means by which extrinsic motivation can become self-determined and, like intrinsic motivation, can promote high-quality learning.

2.1.1.3 Behavioral regulations

When a person is satisfied, psychological well-being is promoted. If the three fundamental needs are met, a person's motivation, development and well-being will be improved. Instead, if the three needs are not sustained, motivation, economic growth and well-being will be diminished. In other words, the satisfaction of these psychological needs will lead to the formulation of various reasons, which can vary from intrinsic to extrinsic ones (Ryan et al., 1985; Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 1983; Sadovnikova, 2016; Schmuck et al., 2000). In this context can be analyzed controlled behavioral regulations versus autonomous ones.

Several studies have tested the general hypothesis that stipulates the impairment of the degree of personal autonomy or self-determination of a person engaged in a learning activity by the way information is processed. A person is fully engaged in learning, either through intrinsic motivation or through integrated self-regulation (Robinson et al., 2012; Ryan & Kuczkowski, 1994; Ryan et al., 1983; Ryan et al., 1966; Schmuck et al., 2000). It will better understand and be more flexible in using newly acquired information. The behavior patterns result from different

degrees of internalization and integration. It is naturally sought to understand extrinsically motivated behaviors. For these reasons, they can be placed along a continuous process and associated with varying degrees of self-determination to be more easily explained (Ryan et al., 1985).

Unlike the internal behavioral regulation that corresponds to the situation in which the person feels free from any constraints to decide his own behavior, extrinsic behavioral regulations were divided by Ryan et al. (1985) in four categories:

5. **external behavioral regulation** – describes behaviors that are openly regulated, such as the promise of a reward or the threat of a penalty. About this type of behavior, it is said that it has an external locus perceived by causality (Ryan et al., 1985 apud Ryan & Connell, 1989). External regulation includes external factors and circumstances that influence the motivation of persons.
6. **behavioral regulation of the type “introjection” (Briki et al., 2015)** –describes the behavior of a person who passively assimilates an obligation from the outside, the motivation being the fear of failing to do “something that needs to be done”. This type of behavior is associated with internal pressures most often related to self-esteem that *“expresses a person’s self-perception of his general abilities and qualities that guide and/or motivate specific cognitive processes and behaviors”* (Juth et al., 2008). Actions are rather constrained than controlled, self-determination virtually lacking, behavior is usually associated with a sense of anxiety (LLP/LdV/TOI, 2007; Steimer, 2002).
7. **identified behavioral regulation** – describes a behavior associated with a person with a goal that is important enough to adopt different behavior than the usual self-determined one. In the case of learners, such behavior may occur correlated with an extremely important examination, but it is only rarely observed in

connection with the studies itself. This type of regulation should not be confused with the “introjection” or external behavioral regulation because the subject has consciously identified and accepted the necessity, without considering an external imposition (Negru et al., 2011).

8. **integrated behavioral regulation** – Describes the most autonomous form of extrinsic motivation. It is the form situated closest to the intrinsic motivation but differs from it in that there are external factors that influence it, even if the person knows the utility of the action. An example may be the behavior related to learning under the influence of the socio-cultural environment that does not impose, but exemplifies behavioral patterns (Mulyadi et al., 2016)
9. The way of changing behavior in a predetermined environment refers to the adoption of a certain type of conduct congruent with the imposed or suggested values (Gagné & Deci, 2005).

2.1.1.4 Relations between the degree of autonomy, the degree of control and the learning process

Research conducted on this topic has consistently highlighted the importance of autonomous forms of motivation in persuading people to adopt healthy behavior. As a consequence, research related to the adoption of the theory of self-determination focused on social conditions that give rise to autonomous forms of motivation.

One aspect of the social environment that has proven to be effective in promoting autonomous motivation is the interpersonal style of those who provide instructions and feedback on behaviors that have a specific purpose (Reeve, 1998). Research has shown that when dealing with people in leadership positions who support autonomy, their subordinates demonstrate a higher level of autonomy from tasks and show greater perseverance, commitment and joy. Very important is the

interpretation of the behaviors of these individuals as supportive autonomy, this having the most consistent influence on behavioral engagement (Reeve, 2002). The teachers, coaches, parents, and friends are perceived as supporting autonomy by fostering self-initiation, opportunities for choice, independence and problem solving, involvement in the decision-making process, as well as the personal, the sentimental side, avoiding any pressure (Griffin, 2016). Supportive autonomy is expected to address more likely tasks with an autonomous motivational style.

It was highlighted the need to develop valid and reliable psychometric tools of support in understanding the perception of autonomy. However, few studies have assessed integrity through quantitative analysis. Hagger and collaborators were remarked in 2007 by developing a valid psychometric scale to measure the support of perceived autonomy (Hagger et al., 2007).

Given that intrinsic motivation and integrated regulation, the most autonomous form of extrinsic motivation, are associated with greater involvement and persistence in tasks (Deci et al., 2001), the researchers tried to identify significant supportive autonomy behaviors displayed by other persons that would increase levels of relative autonomous motivation (Reeve & Jang, 2006). In some social contexts, such behaviors support learning and interests, such as listening, encouraging choice and opportunity, providing informational feedback, meaningful reasoning, encouragement and suggestions through answers to questions and forward-looking statements (Hagger et al., 2007). This was supported at an empirical level, and the perceived autonomy is associated with autonomous forms of motivation and behavioral persistence.

Despite a large number of research articles about perceived autonomy as an independent predictor of motivation and psychological and behavioral results, few studies have provided a systematic assessment of its support measures.

There is a better reception of information by those who were in agreement with their political beliefs towards those who did not like it. The researchers interpreted this as an indication that more active involvement and perfect knowledge of materials relevant to the promotion of integrated political values is needed in order to have a significant impact on the audience (Scott et al., 1992).

Grolnick and Ryan (1987) implemented a different kind of paradigm to investigate the relationship between autonomy and learning. The results show that if the students had a greater autonomy of decision, there was an encouragement at the level of the learning processes (Grolnick & Ryan, 1987).

The used working style and language influence the way the tasks are transmitted. In the event that the rewards for the obtained performance are granted controlled, intrinsic motivation is subjected to decreasing intensity. Similar results have been identified with regard to the setting of limits on the behavior of children, which in turn negatively influence the motivation (Koestner et al., 1984; Scott et al., 1992).

Ryan and collaborators (1985) conclude that the influence of control over results even in the context of their effectiveness is not sufficient for intrinsic reasoning. A person can be as easily effective when it is controlled as when it is autonomous. The control clearly influences the intrinsic motivating in a negative way (Scott et al., 1992).

Through an experiment conducted by Deci, Eghrari, Patrick and Leone two assumptions have been tested on social contexts and internalization: firstly, if internalization and integration will be facilitated by the support of autonomy and the significant involvement of others; and secondly, if internalization that takes place in a context of control will tend to be global (Deci et al., 1994). The significant logic relates to understanding the intended purpose and paths that should be taken to achieve it. Their own experiences are accepted and known. Choices are made a priority over control. From the point of view of self-control, *"the adjustment of emotions allows individuals to adapt to external circumstances and social contexts, both relying on overlapping neural resources"* (Paschke et

al., 2016) fact confirmed by the positive correlation between self-regulation and self-reporting. However, if there were no mediators to support self-determination, internalization was reflected in the negative correlations between self-regulation and the same three self-reporting variables (Deci et al., 1994).

When individuals interact with authorities, non-governmental associations, or other significant actors, support autonomy has a higher level of implementation (Scott et al., 1992). Grolnick and Ryan (1987) Conducted an experiment with school children to compare results in the context of three learning conditions:

- “An undirected, spontaneous learning condition in which students read a passage to report how interesting they found it;
- A targeted learning condition in which the experimenter did not mention the tests or grades, but simply indicated that he was interested in what the pupils learn;
- A targeted learning condition in which the experimenter informed students that their learning will be tested and classified” (Grolnick & Ryan, 1987).

The first two conditions were intended to promote greater autonomy over time, and the third was achieved in an external controlled environment. After reading the text, all the pupils were tested, and the results showed that although pupils in both targeted learning conditions behaved better from the perspective of memorizing the text rather than the non-directed, control group, a few weeks later, the greatest deterioration of the memorized facts was highlighted. The scoring condition generated negative results and the target without external control led to the highest performance (Grolnick & Ryan, 1987).

Benware and Deci (1984) studied the effects of tests in examining the degree to which involvement in conceptual learning is “active” or “passive”. The results indicated that the pupils actively involved showed a greater conceptual understanding of the material than the pupils passively involved, controlled (Benware & Deci, 1984).

The importance of self-determination has also been demonstrated in the context of breaking mental barriers imposed by its own beliefs. It has been shown that subjects who have been promised financial rewards for solving a number of problems have had a longer acceptance time than in a similar case, but without rewards (Scott et al., 1992).

Other studies have explored the importance of interpersonal relationships (Martin & Dowson, 2009). Facilitating competence, as many researchers have shown, must be accompanied by the support of autonomy for high-quality learning.

The researchers were not resolved with the definition of a dichotomous motivation, intrinsic and extrinsic, have only stated the existence of a concept that is continuously in the process of internalization, which is defined as the process of transferring the regulation of behavior from outside to inside of the individual (Buckley et al., 2014). This is necessary for the regulation of behaviors that are extrinsically motivated in accordance with social norms, to be transformed into personal values. The process of switching regulation from the outside to the inside involves several levels that are defined according to Deci, Ryan and their colleagues (Deci, 1975; Deci et al., 1994; Deci et al., 2001; Ryan et al., 1985; Ryan & Deci, 2000; Ryan et al., 1983).

There is evidence that controlled forms of motivation are more likely to be associated with subjective rules (Girelli et al., 2016; Hagger et al., 2007; Hagger et al., 2015). The motivation predicts the positive correlation of autonomy with subjective norms, and the effects vary depending on the context (Girelli et al., 2016). From the perspective of Girelli and the collaborators, subjective norms would not be predicted by autonomous motivation or would have a negative effect, according to the conceptualization of the integrated model. However, it is clear that in the context in which the beliefs of others are internalized by a person, there will be an effect of autonomous motivation in matters of subjective norms (Girelli et al., 2016).

If autonomy is high, people will not be able to adapt effectively. When a person is granted autonomy, he may feel overwhelmed, would

be in danger of not being able to adapt and implicitly compromise individual performances and adaptation without autonomy could be used in a singular way to complete the requested activity (Niessen & Volmer, 2010).

2.1.1.5 Scales used to assess motivation

The general causal scale is sometimes used to assess the autonomy and control. For example, participants receive 17 vignettes about interpersonal situations, each containing three elements. Some of the elements reflect an autonomous orientation: a tendency to initiate responses and to show interest from experience. Other elements reflect a controlled orientation, in which people feel compelled by incentives to participate in unforeseen situations, such as imposing what comes from other people. Internal consistency levels tend to exceed 0.80 (Ryan & Deci, 2000).

Over time, a variety of scales have been developed to assess the extent to which people develop a sense of autonomy in the working environment (Moss, 2016). Lloyd summarizes several measures to build a scale that includes six elements. Typical elements are like *“In my line of work, do I have control over working hours?”* and *“My job allows me to take a lot of decisions on my own”*. Specifically, this scale relates to the extent to which individuals can reach decisions independently, control working hours, and may have personal or judgment initiative (Lloyd, 2008).

2.1.1.6 Consequences of intrinsic and extrinsic motivation

Overall, compared to controlled motivation or lack of motivation, intrinsic or autonomous motivation is associated with a wide range of desired results. First of all, intrinsic or autonomous motivation is related to positive mood states, such as well-being coupled with less exhaustion and a healthier lifestyle, along with adherence to medical recommendations.

The concept of autonomous motivation capered to the controlled one can also explain the justification for producing a desired effect. Specifically, sometimes people feel less motivated to engage in a task after being offered incentives rather than in their absence. In this way, the provision of incentives, such as rewards or punishments, can actually diminish the autonomous motivation of individuals. People are less inclined to enjoy or cherish an activity that involves external stimuli (Moss, 2016).

Huang, Wang and Shi (2009) have studied the effects that feeling of ownership and choice have on motivation (Huang et al., 2009). In a first study, an association and classification test was used to determine the attitude of participants to six objects: a cup, a small figurine, chocolate, candy, a pen, and a leader (Huang et al., 2009). Before carrying out this test, the persons participating in the research were informed that someone else had assigned three of these items to the participant and three of these items to themselves. In this study, participants preferred the objects they owned. Thus, property right has shown that it can affect attitudes, even if those objects were not chosen.

In a study conducted by Chatterjee, Irmak and Rose (2013), an item of sale was placed on a desk. Some of the participants, designated as sellers, were told that the item was theirs and that they would be able to sell it later in the study. Other participants, appointed as evaluators, were asked to study the object, being informed that they will later have the opportunity to decide between to keep it and a certain amount of money. Subsequently, participants were encouraged to estimate the value of that object. In general, the value estimated by the sellers was higher than that estimated by the appraisers. In conclusion, when people considered that they owned the object, they increased their perceived value (Chatterjee et al., 2013).

2.2 Theories and behavioral approaches. General notions

Values are those personal standards and desired qualities that individuals establish on the basis of their own principles. These are broad

psychological constructs with implications for both motivated behavior and personal well-being, which guide the selection or evaluation of actions, policies, people and events (Schwartz & Rubel-Lifschitz, 2009). Values give direction to some of life's most important decisions, including choosing an academic discipline to build a career. Thus, to a large extent, values determine the quality of life, even if most of the time they are not appreciated to the true potential (Blome & Augustin, 2015).

Motivational theories must be reported to a particular social and economic context, reflecting beliefs and a certain human behavior towards specific benchmarks.

2.2.1 *Theory of rational action*

The theory of rational action (TRA), considered one of the most popular comprehensive behavioral theories, has been adapted with the aim of shaping the degree of acceptance of modern educational technologies by users as accurately as possible (Balog & Cristescu, 2009). The reference point of this theory is given by attitude, the factor that explains human actions.

As a consequence, shaping the behavior of the main educational actors according to variables of a psychological, social and economic nature can be ensured by knowing the nature of the attitude of the participants to the educational process. The association between perception and evaluation of an object is assimilated to the attitude towards that object (Ajzen & Fishbein, 2005). Concisely, we can express the attitude as a tendency to act or react in a favorable or unfavorable way to external stimuli (Bentea, 2015).

At the base of this theory is the assumption that social factors and attitudes explain the behavior (Kim et al., 2015). Human behavior is primarily guided by social attitude (Ajzen & Fishbein, 2005). A person's intention to behave in a certain way influences the behavior of the individual being determined by his attitude (Albarracín et al., 2001) and

by the subjective rules that refer to rules generated from social conveniences (Balog & Cristescu, 2009; Kim et al., 2015).

Behavioral intent depends on the subjective norms and attitude that are influenced in turn by their own beliefs and the assessment of behavioral consequences (Yen-Tsang et al., 2012). Latent factors associated with the theory of rational action are shown in Figure 2.1a (Balog & Cristescu, 2009) and in Figure 2.1b (Zarzuela & Antón, 2015).

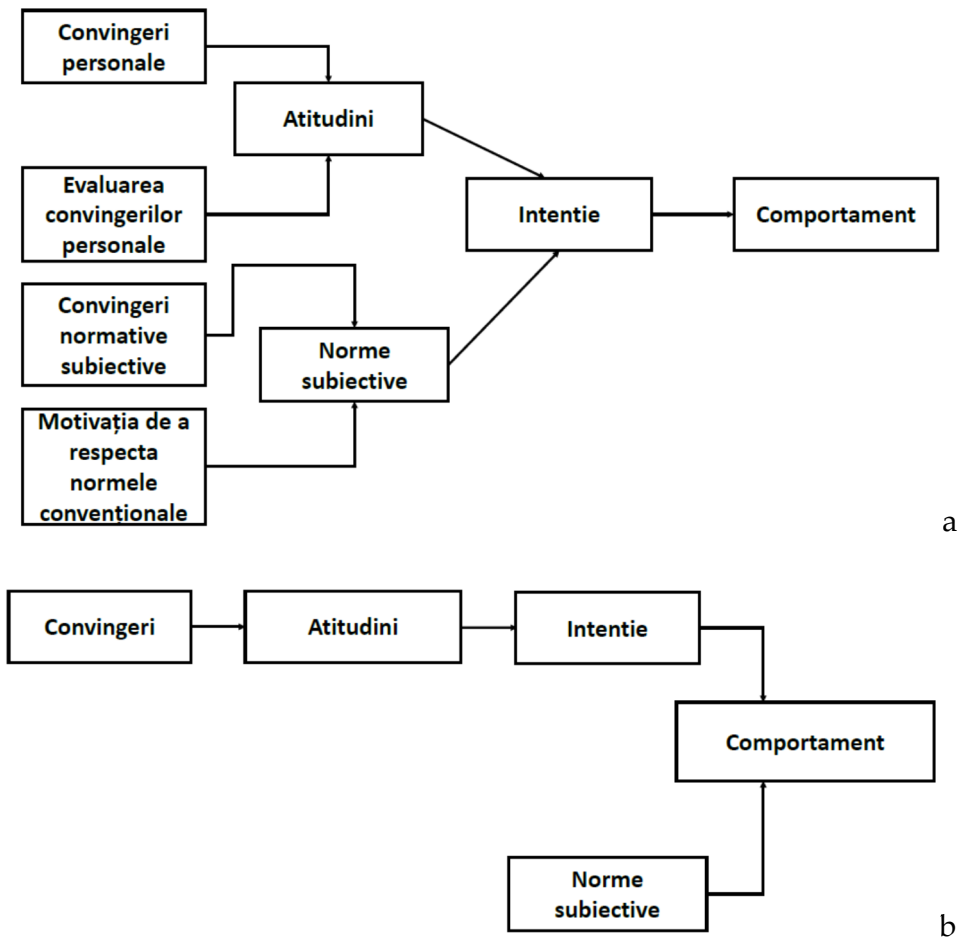


Figure 2.1. The theory of rational action: a – adapted from (Balog & Cristescu, 2009) and b – adapted from (Zarzuela & Antón, 2015)

According to TRA the intent and subjective norms are the direct factors influencing the behavior. Other researchers present a person's intention to have a certain behavior as the expression of his attitude, which, in turn, is influenced by personal beliefs (Zarzuela & Antón, 2015).

Adaptation of this theory to the peculiarities of educational strategies using digital resources led to the development of models of acceptance of modern technologies in education (Alnıaçık et al., 2012; Banciu & Balog, 2013).

2.2.2 *Theory of self-determination*

Over the past decades, researchers have developed a fundamental theory of human motivation, called the theory of self-determination (TS) (Steiger & Lind, 1980). At macro level this theory *“evolved from the research on intrinsic and extrinsic motivations and expanded to include research on work organizations and other areas of life, making a distinction between autonomous motivation (intrinsic motivation and fully internalized external motivation) and controlled motivation (e.g. externally and internally controlled extrinsic motivation)”* (Logan et al., 2011). The theory of self-determination explains the curiosity of the participants in the learning process and in conjunction with the development and the diversification of skills and, in the future, achieving well-being, highlighting the importance of the environment in which people live, in the gratification of the three basic needs: autonomy, relatedness, and competence. While other theories have emphasized the importance of relationship and competence, the theory of self-determination focuses, in particular, on the need for autonomous or controlled motivation, amotivation reflecting its lack (Krijgsman et al., 2017).

The theory of self-determination, or at least the importance of autonomy and choice, could partly explain the effect of ownership or endowment. Specifically, people are more inclined to appreciate as

valuable the goods (materials and/or moral) they hold. However, many studies highlight confusion between ownership and choice. People tend to choose the objects they possess. Consequently, their preference for these objects can be attributed to the sense of ownership, choice, or both (Moss, 2016).

People are perceived as having deep inclinations for acquiring knowledge and developing new skills. Moran and colleagues assessed *"the existence of distinct types of motivation (external, internal, identified, integrated, intrinsic)"* (Alniaçık et al., 2012). However, the theory of self-determination claims that people's natural inclinations can be supported or diluted by different social contexts. Learning strategies, such as the use of assessments, rewards or various other external pressures, are therefore of particular interest in the theory of self-determination, as they influence the human potential for learning and development (Han & Yin, 2016).

According to Deci and Ryan (2000b), the theory of self-determination is the foundation for understanding both behaviors directed towards psychological development and wellbeing (Deci et al., 2017). Therefore, the causes and effects of people's actions are described.

In the theory of self-determination, the extrinsic motives differ from those controlled, unlike the autonomous ones. The research based on this theory has always shown that several autonomous forms of motivation are correlated with the positive results of academic performance, with creativity and persistence. With regard to social contexts, Willie suggests that *"the autonomous motives, plus energy and commitment associated with them, are supported by contexts that improve the experience of autonomy, competence and understanding"* (Moreno et al., 2014). The meanings of teachers or schools policies that reward or punish, also have practical importance, as they outline the type of educational management (Gunnell et al., 2014). The differences in motivation changes were correlated with performance changes and the decline in feedback responses was mitigated to supported memory activation methods (Borghans et al., 2013).

Traditionally, motivational theories have been evoked to explain the initiation of action, intensity and persistence of behavior and are classified by Johnson (Johnson, 2005) as:

- o “theories that consider the behavior of a person to be influenced by the momentum generated by various external forces (the so-called ‘stick theories’);
- o theories that consider the behavior of a person to be influenced by the attainment of a specific stimulus (the so-called ‘carrot theories’)”.

The theory of self-determination stipulates that people have an intrinsic motivation to explore, understand and assimilate different knowledge in their environment. This motivation to actively engage is present from the very first stages of personal development and does not require external pressure to function. In addition, this innate motivation is involved not only in the acquisition of cognitive abilities but also in the development of self-regulation, through the processes of internalization and integration (Deci et al., 2001).

Being one of the most comprehensive empirically tested theories, particular attention is paid to the need for personal development (Roşeanu & Drugaș, 2009), to obtain a threshold that confirms the “natural state of well-being” (Dragaș, 2008).

The theory of self-determination is based on the theory of DeCharms (DeCharms, 1968) which promotes the idea that any person *“feels the need to be the «origin» and «propagation segment» of their own action”*, and the fulfilment of universal internal needs (autonomy, relatedness and competence) allows implicitly the total involvement of a person in actions in which it is engaged. DeCharms explains the behavior as being generated and governed by internal or external causes. In the situation when a person configures his own behavior, self-determination has a high level (Trandafir, 2014).

If these needs are not met, individual motivation decreases in intensity and relevance. Radical innovation processes include many unforeseen challenges, which makes them very demanding for

employees (Logan et al., 2011). What should be clearly emphasized is that the way of manifestation of the three components is totally different.

Autonomy involves achieving the desired objectives through actions dictated by their own interests. The competence is assimilated to meritocracy. Networking involves feelings of affection shared with the closest. Thus, satisfying basic needs results in integration into society and achieving well-being. It is also desirable to provide a general framework, optimal for meeting these needs in the context of sustainable development (Kuvaas et al., 2017). Failure to meet these basic needs results in people being reluctant to engage in other actions, dissipating their energy and achieving a negative state.

The theory of self-determination adds value to the psychological component of work and organizational framework and includes five separate mini theories synthesized in 3 distinct components (Van den Broeck, 2012a). This theory seeks to combine the characteristics of all motivational theories, being very complex both in terms of structure and continuum-based content. For these reasons, it can be assimilated to a macro theory based on the two main directions related to intrinsic and extrinsic motivation. In addition, it is concerned about people's inherent growth trends and innate psychological trends (Ryan & Deci, 2000). Moreover, this theory synthesizes multiple peculiarities of motivational concepts. Its definition is reported by numerous publications according to which we distinguish explanations expressed according to different types of motivation and based on certain objectives, which give rise to an action (Lepper et al., 2005; Ryan & Deci, 2000).

Based on the theory called "*goal content theory*", Kasser and Ryan suggested that objectives and values fall into two categories: intrinsic and extrinsic (Kasser & Ryan, 1996).

Overall, the theory of self-determination comprises five key mini theories or principles, as presented mainly by Simon Moss (Moss, 2016) and summarized in the following paragraphs.

2.2.2.1 Theory of fundamental needs

The theory of fundamental needs delineates the three fundamental needs that people strive to fulfill: autonomy, relatedness and competence. Satisfying these needs improves well-being. The tasks that allow people to meet these needs are an intrinsic way of motivation (Martinent et al., 2015; Moss, 2016).

Numerous researches have explored the relationship between human needs and attitudes, namely motivation for work (Baard et al., 2004). From the perspective of research conducted to date, a fundamental necessity is that need, which, if fulfilled, gives the person a good level of physical and psychological health (Drugas, 2013).

A relevant aspect to understand the context of the present research is to explain the subjective notion of well-being. Specialists argue that the “well-being state” is determined by two main components, from the perspective of assessing the quality of one's own life, which gives the subjective character (Turchină et al., 2012):

- o a personal assessment at least at the satisfactory level of the desired achievements; and
- o a positive overall approach to desired achievements.

From a different perspective, but essentially expressing the same thing, the perception of his own life is generated by the level of satisfaction and happiness, which implies a cumulation of dominant positive experiences compared to the negative ones.

The two determining traits are explained and quantified by personal standards (Turchină et al., 2012). Differences are given by the ways in which each person expresses himself, figuratively speaking. From this perspective, the theoretical framework provides the context for monitoring the motivational dynamics. However, there are also voices highlighting the theoretical deficiencies of the theory of self-

determination, arguing its limitation in societies with a high degree of development (Drugăș, 2010).

2.2.2.2 Causality orientations theory

The causality orientations theory underlines individual differences in motivations. The main semantic approach to the causality orientations theory is based on prediction and planning, as the determinants of the cause are known (Kuvaas et al., 2017).

Some people with an autonomy orientation engage in activities that are inherently enjoyable, challenging and with important tasks, resonating with their core values (Kasser & Ryan, 1996; Steimer, 2002). Instead, other people demonstrate a control orientation, in which they have completed tasks, for rewards or prestige. Finally, some people do not have any of these motivations in a meaningful way, which compromises both persistence and the potential effort to achieve a goal (Moss, 2016; Olesen, 2011; Tkhostov & Rasskazova, 2013).

2.2.2.3 Organismic integration theory

The organismic integration theory explains the internalization and integration of values and highlights that the extrinsic motivation, which is the tendency to complete a task, to fulfill a tangible incentive, such as money or recognition, does not always compromise the persistence or well-being state (Ryan et al., 2010). For example, a person can initially speak politely only to avoid punishment. Indeed, if the authorities are clearly advocating for support and encouragement, people feel directly responsible for complying with the rules imposed by law or those governed by universally recognized moral values (Moss, 2016; Raeff, 2014). The organismic theory of human motivation provides an interpersonal and intrapersonal perspective on the influences of social behavior in many contexts (Hagger et al., 2007).

2.2.2.4 Cognitive evaluation theory

The **cognitive evaluation theory** assumes that people are sometimes intrinsically motivated to complete the tasks. This theory proposes a viable theoretical framework for *“explaining the damaging effects of performance rewards on intrinsically motivated behaviors”* (Baard et al., 2004). Individuals feel that some tasks are inherently enjoyable, challenging, or meaningful. They do not simply feel compelled to carry out these activities. When it feels the presence of intrinsic motivation people tend to become more persistent (AlHaqwi & Taha, 2015). Unfortunately, when managers, teachers and other authorities try to control the behavior of other people through incentives, orders or other conditionings, the sense of intrinsic motivation diminishes, and persistence decreases (Moss, 2016).

Each motivational theory contains, explicitly or implicitly, interpersonal beliefs, strategies and practices regarding the motivation of the person (Kasser & Ryan, 1996).

Behavioral psychology suggests that performance-related rewards improve outcomes. In contrast, the cognitive evaluation theory predicts that performance-related rewards undermine motivation and performance (Hendijani et al., 2016).

Intrinsic motivation can be associated with extrinsic motivation from certain perspectives. For example, the specific rewards of extrinsic motivation (reduced material or moral benefits) may contribute to decreasing intrinsic motivation (successful performance of a difficult task, collateral of the duties stipulated in the job description) (Deci et al., 2001). In this context, the theory of cognitive evaluation was developed, considered a sub theory of the self-determination macro-theory, studying how intrinsic motivation is influenced by the extrinsic one (Deci, 1975).

2.2.2.5 Goal contents theory

Another theory, called the **goal contents theory**, makes the difference between objectives, respectively between those that tend to promote extrinsic motivation and those that tend to stimulate intrinsic motivation. Specifically, objectives such as financial success, appearance and popularity tend to coincide with the extrinsic motivation and, consequently, can diminish the persistence, but also hinder the fulfillment of fundamental needs. Accordingly, the well-being state can decrease. The objectives that focus around the community, personal development and relationships that meet fundamental needs, increase intrinsic motivation and promote the state of well-being (Gunnell et al., 2014; Moss, 2016).

Tan and Tan (2002) list six distinct reasons to engage in temporary work. Four of these reasons involving temporary employment have a volunteer character. For example, some people prefer temporary work to ensure they can devote more time to their family. Secondly, some people choose temporary employment to facilitate the acquisition of additional skills, as they can subsequently engage in a variety of jobs. Thirdly, some people prefer temporary work for economic reasons, so as to supplement family incomes. Fourthly, some people choose temporary work to bypass certain unwanted responsibilities, such as a social policy outside of office hours (Moss, 2016; Tan & Tan, 2002).

The reasons justify that temporary employment is often involuntary. Some people assume temporary roles to demonstrate their qualities. The goal, in the end, is to secure a permanent job. However, some people have not been able to ensure a stable future from an occupational point of view, due to a lack of relevant skills or experiences.

However, De Cuyper and De Witte (2009) supported the existence of six reasons defined by the self-determination theory that can be classified into three groups: autonomous, controlled and instrumental (De Cuyper & De Witte, 2009; Moss, 2016). Autonomous motives are

related to intrinsic needs, such as competence and relationships, respectively family. Controlled reasons relate to extrinsic needs, such as money or power or economic reasons. Finally, the instrumental motives include the attempts to demonstrate certain qualities as a means to ensure later permanent employment, to achieve the intended goal. Instrumental reasons are not independent from autonomous and controlled ones.

Age differences reflected in intrinsic and extrinsic motivation, as well as relationships between them were examined in a diverse ethnic sample. The authors found that intrinsic and extrinsic motivation are correlated only moderately, suggesting that they can be largely orthogonal. From the research presented by Lepper and collaborators, it follows that intrinsic motivation recorded a significant linear decrease from 3rd grade to 8th grade. In addition, it was shown to be positively correlated with standardized test scores at all levels. Extrinsic motivation revealed some differences depending on the age of the students and was shown to be negatively correlated with academic results. Surprisingly, few gender or ethnicity differences were observed (Lepper et al., 2005).

Participation in social activities also fulfills a fundamental life satisfaction (Moss, 2016).

Garcia and Pintrich (1996) studied the effects of autonomy on motivation and performance in students in a college class. They found that autonomy, although not directly, facilitates higher grades, strengthens objective intrinsic orientation, awareness of the value of task and self-effectiveness. This research provides arguments for the benefits of promoting autonomy in academic environments. In several studies, the motivation of self-determination was related to different educational results throughout the period of studies, from primary school to higher education. Some of them demonstrated that students who had more self-determined forms of motivational to perform the tasks received remained for a longer period in a form of education than those who had less self-determined motivation (Farah-Jarjoura, 2014).

Indeed, the effects of responsibility can be moderated by several factors, such as personal reputation. In a study conducted by Laird, Perryman, Hochwarter, Ferris, and Žinko, participants completed a questionnaire that included several scales (Laird et al., 2009). First, a number of several items, such as *"I often have to explain why I do certain things in the workplace"*, were included to measure the level of responsibility felt. Secondly, a series of questionnaires were applied to assess a variety of results, such as depression, tension and job satisfaction. Third, the reputation perceived by people was valued with elements such as *"I am considered with extreme views by others."* The participants who reported a modest reputation, felt positive responsibility correlated with the degree of depression, tension and dissatisfaction at work. Instead, if the participants reported a high reputation, felt the responsibility inversely proportional to these affective difficulties (Laird et al., 2009; Moss, 2016). The same authors state that when people feel their reputation is fragile, responsibility can obviously cause stress. In addition, responsibilities can generate conflicts between members of the organization. A decrease in the responsibility of people who feel that their reputation is strong could cause them stress. These people may perceive that, in these circumstances, their qualities may not be recognized, and their reputations may diminish.

Self-determination is linked to the concept of psychological empowerment. According to Thomas and Velthouse (1990), psychological empowerment reflects the degree to which people feel they can choose what type of action they would like to follow, which of the concerns are significant and whether they feel competent and accountable in these efforts (Thomas & Velthouse, 1990). In short, psychological empowerment seems to involve four dimensions: self-determination, recognition, competency and impact.

If managers have support from colleagues, the subordinates will also increase the sense of competence. If participants support elements

such as *"I need support from my colleagues to do my job well"*, they feel empowered. The proper confidence that any problems or anxieties will be exceeded will allow people to focus on their own values and goals.

Other research indicates that transformational leaders, who present an avant-garde vision of the future, tend to increase the innovation of organizations. However, this visionary benefit of leaders is pronounced only when employees feel strong (Moss, 2016).

The motivational objective of interviewing is to stimulate intrinsic motivation and ultimately to facilitate the change (Miller & Rollnick, 1991, apud Miller & Rollnick, 2002).

The roots of the distinction between intrinsic and extrinsic motivation cannot be clearly noted until the 1950s, because the intrinsic concept was related to the needs of a higher order, but also to autonomy and achievement. Since the extrinsic and intrinsic definitions became more concise after the 1980s, the meaning behind the motivations has changed. A relevant definition for this investigation argues that the extrinsic objectives are in most cases dependent on the reaction of others and are usually classified as a means to achieve a purpose, while the intrinsic objectives seem to reflect a sense of inherently satisfying the individual (Kasser & Ryan, 1996).

During adolescence, students experience a series of changes that are cognitive and are likely to be more sensitive to the opinions of others, to accept that personal value is defined by subjective extrinsic factors (e.g. the clothes they wear, the status of the activities in which they participate). The unjustified beliefs of the teenager about the concern of other people constitute what researchers have called the "egocentrism of adolescence" that responds to two different mental constructs, formulated by the imaginary public and the personal imagination (Beutler et al., 2008).

A teenager's imaginary audience is probably perceived as a result of his responses based on perceptions that do not consist of real

experiences with others. If the unrealistic audience is at the peak of development (usually during the mid-teenage years), adolescents are likely to exaggerate self-awareness about the judgments of others and the criteria on the basis of which these judgments are made (Negru et al., 2011).

In addition, adolescents consider themselves to be special, unique and important. As a result of this perceived uniqueness, teenagers often come to believe that they are the only ones who have experienced with maximum intensity, a joy or a defeat (Jaworska & MacQueen, 2015). This sense of uniqueness is also likely to lead to teenagers to a sense of immunity on the anticipated results of the choices they make (Luthar, 2003). Even when teenagers were warned about the negative consequences of the different elections, they often have difficulties in associating these consequences with the prognosis of their own actions (Albert et al., 2013). This has been shown to have significant implications for the involvement of adolescents in a large number of actions with increased risk behavior (Hoskins, 2014).

During this period of immature discernment, adolescents can establish a personal identity that is improperly defined by the perceived judgments of others and the external pitfalls on which that identity is likely to be based. In addition, adolescents, while growing up, can experience unrealistic expectations that can sometimes affect them irreversibly from the point of view of personal development (Ogilvie, 2017).

Understanding the variables of school training skills, as a specificity of the work done by a pupil, is important, because childhood years, especially early ones, signifies a major social transition for young children (Pratt et al., 2016). The study developed by Pratt and its collaborators focus on three distinct aspects of pre-school training skills known to have a long-term social and academic importance in terms of student achievements on early mathematics and literacy, self-imposed

rules and proper behavior. At the same time, the same researchers highlight the risky contribution that certain family contexts can have on the complex development of children in the three addressed areas, and here it explicitly refers to the *“family risk factors that are particularly problematic for school success”*, family structure (several children, for example), race/ethnic minority status, family income, single parent status, etc. (Pratt et al., 2016).

The effects of changes in motivational components to workplaces on attitudes and behaviors have been evaluated in a quasi-experimental design (Hackman et al., 1978). The results showed that

“the overall and the particular satisfaction regarding the advancement, but also the internal motivation was affected by the changes that took place. The satisfaction regarding the working context was not affected. The effects of the changes on absenteeism and performance depended on the promotion needs of employees, who also tended to moderate their attitude to change. Contrary to expectations, the employees' own growth needs have not been affected by the alteration of motivational features in workplaces” (Hackman et al., 1978).

More safety in the general attachment manifested by people has been associated with greater wealth and success in relationships (La Guardia et al., 2000). The satisfaction of the intrinsic need at work influences the social development and well-being materialized through performance assessments and psychological well-being of employees, according to the eco-cultural discoveries (Deci et al., 2001). In addition, the support for autonomy could anticipate the behavioral attitude (Ryan & Deci, 2000).

According to the theory of self-determination, a regulatory style integrated together with intrinsic motivation is the foundation for a self-determining operation, which in its most complete sense is characterized by total involvement of itself (Scott et al., 1992).

Some studies have used spontaneous or indirect paradigms to test the hypothesis that when people are free of any pressure to learn,

learning outcomes will depend on the interest manifested and the sense of personal autonomy. For example, Ryan, Connell, and Plant (1990) urged college students to read a passage and evaluated the degree of interest and pleasure they had reading the material. Then they gave the students an exam from the material. The results showed a strong positive correlation between the interest/pleasure manifested and the understanding of the material. It seems, therefore, that intrinsic motivation, as reflected in the interest of a person and pleasure, are important factors for spontaneous learning (Scott et al., 1992).

A number of other studies have expanded on the findings that various forms of motivation are related to improving the learning process (Leal et al., 2013). It has also been shown that external regulation and regulation of introjection have positively correlated with anxiety at school and early school leaving (Doron et al., 2011), while several autonomous forms, namely integrated regulation and intrinsic motivation, have been negatively related to early school leaving (Legault et al., 2007).

In conclusion, numerous studies demonstrate that high-quality conceptual learning is promoted by different forms of self-determined research promoted by contextual social factors and is affected by several forms of control.

2.2.3 *Theory of planned behavior*

As opposed to intrinsic motivation dating back to 1890 (Haupt, 2001), with the formulation of the hypothesis that there is a direct and positive relationship between intrinsic motivation and the pursuit of their own goals, the concept of extrinsic motivation was subsequently introduced, with the development of empirical behavioral theories (Ryan & Deci, 2000; Schmuck et al., 2000; Scott et al., 1992). Instinctively people are eager for positive feelings and want to avoid negative ones. From

these reasons have developed various behavioral theories that have as a subject, for example, the impulsivity (Lo et al., 2016). The self-control is defined as an inherent individual ability, but the desire to make decisions under the influence of the momentum, depending on the environment, internal and external stimuli, can compromise the achievement of goals by eroding this personal capacity. Interesting is also the observation found in the literature, according to the research conducted by Steers

“anyone will follow that behavior that had positive results and will not repeat those that did not have the desired results” (Steers & Shapiro, 2004).

The general attitude towards different educational and occupational levels is a good predictor of singular behavioral patterns (Berring et al., 2015). However, many researchers continue to be interested in possible side effects on specific behaviors (Ajzen & Fishbein, 2005).

The most direct and sophisticated attempt to address the processes by which general attitudes can influence the performance of specific behaviors can be found in Fazio's model (Berring et al., 2015). It is assumed that general attitudes can influence or facilitate the perception and judgments of information relevant to the subject matter and attitude that is congruent with the valence of the attitude.

When people are sufficiently motivated and have the cognitive ability to do so, they can take over or build their attitudes towards an object in an exhausting way. When motivation or cognitive ability is low, attitudes can only become available if they are automatically activated.

Recent research (Girelli et al., 2016) integrated the **theory de self-determining** and the **theory of planned behavior**, because the processes that explain them can be complementary. More and more researchers have indicated that motivational variables from the theory of self-determination can exert effects on social cognitive variables from the theory of planned behavior (Girelli et al., 2016). The influences may be derived from other motivational orientations leading to a behavior. In the

original conceptualization of the theory of self-determination were involved Deci and Ryan (1985) that perceive cognitive theories (for example, the theory of planned behavior) through a cognitive design of the desired future (Deci et al., 1994). What is lacking, of course, is taking into account the conditions in which the body is coping with desires. Individuals will harmonize their cognitive, social beliefs, such as attitudes, to their autonomous motives, because these perceived beliefs will lead to future engagement in behavior to achieve intrinsic or autonomous results.

2.2.4 *Theory of expectation*

Anyway, which are the causes that lead to the emergence of motivation? One of these can be the **theory of expectations** based on the premise that the degree of involvement of a person in an activity depends on the level of immediate or subsequent reward that it targets. It is obvious to expect a positive outcome in the context of possible minimal losses.

The theory of expectations states that the individual decision-making act is influenced by the perception of the benefits that may or may not be obtained from an action.

The theory of expectations assumes the following components:

4. expectation (correlation between involvement and outcome),
5. associated mode of action (correlation between means and result),
and
6. perception of indices associated with final evaluation (evaluation of results).

The degree of motivation is a resultant of the three components. It is certain that the high level of motivation is influenced by the level of each component (*for example, the lack of any component induces a low degree of motivation*).

The main objective of the theory of expectation is to achieve what in itself supposes the well-being, unlike the theory of self-determination, which associates the well-being with the realization of a goal (Trandafir, 2014).

2.3 Conclusions on behavioral theories

2.3.1 Conclusions on motivational theories

There is no universally recognized theory that foresees and explains what occupation or/and education a person will have in the future, based on a pool of centralized information at a time. A multidimensional approach to motivational theoretical aspects is needed in order to understand the behavior as correctly as possible and to support an adequate and effective long-term orientation.

The theory of self-determination may explain some fascinating discoveries. For example, not surprisingly, employees are less involved in their work when someone else, such as their supervisor, does not impose a deadline. Interestingly, this problem dissipates if employees are to set stricter deadlines. This behavior implies a sense of choice, which favors an autonomous motivation (Laird et al., 2009; Moss, 2016). People exposed to situations where there is a controversial, critical atmosphere have a defensive behavior, developing defense mechanisms at the intrapersonal level, but also at the interpersonal level. Trandafir says about the theory of self-determination that it is pronounced in the context of three types of social environments:

“social environments that support needs, social environments where needs are private and social environments in which needs are counteracted” (Trandafir, 2014).

A strong reverse relationship has been identified between the *level of parental involvement in the education of their children and the attention given*

by their teachers. It is found that the attention of teachers is not always positive. This is directed primarily towards behavioral guidance, rather than facilitating learning (Grolnick & Ryan, 1987).

Self-motivation theory emerged from a humanistic approach to human motivation (McDonald et al., 2005). The main assumptions associated with it focus on the three inherent psychological needs: autonomy, relatedness and competence. Competence and efficiency are necessary for carrying out the actions. Relatedness refers to the need to feel that a person is connected with others and have a sense of belonging to a social group (Farah-Jarjoura, 2014).

Although not entirely consistent with the theory of self-determination, the Cuyper and Witte have shown that only the motivation to demonstrate qualities as a means of ensuring later permanent employment has been correlated with the professional satisfaction and commitment (De Cuyper & De Witte, 2009). Autonomous and controlled motives are generally not related to these attitudes. Individuals, who have as motivation the employment and the qualities necessary for the job, are successful in their careers.

The definition of the concept of need has been particularly useful, especially from the perspective of the component "satisfaction" because it has a substantial heuristic utility (Asadi-Lari et al., 2004). A certain size and prognosis of the social environment can lead to positive work-related results as a priority. Consequently, the need for satisfaction is positively correlated with the observable and quantifiable results of an activity.

The need-time link has been most commonly used to customize and delineate a person's desires and motives. Thus viewed, needs are addressed as different individual variables, being evaluated and then used to predict academic results, either directly, or indirectly, influenced by the interaction with the environmental characteristics of estimation of satisfaction, motivation, absenteeism and quality assessment of the work rendered (Baard et al., 2004). Youth is curious, vocal and motivated and

is able to induce a significant impact on the future of a nation (Berring et al., 2015). The important thing is that their energies to be channeled in the right direction, to extract the best performance from their capacities.

2.3.2 *Conclusions on motivational approaches*

It is noted the mixed character of research, including both a quantitative and qualitative component, the experimental procedures used for investigations, most often addressing the relationship between “What a person does and what she says about what she does” (Oliveira-Castro & Rhazem, 1990). Intrinsic or autonomous motivation is related to cognitive performance, creativity and conceptual understanding. In addition, it correlates with social behavior, for example, better control over prejudices (Moss, 2016).

Self-determined extrinsic motivation analysis was formulated for development processes. The natural integration process operates simultaneously at the intrapersonal level, where it promotes greater confidence in its own personality, and also at the interpersonal level if it promotes satisfactory relationships in Social environment (Scott et al., 1992). Internalization on approval of a particular type of behavior implies that the desires expressed by others to act in their interest support their sense of itself. Therefore, they will feel autonomous when acting, even if they do it at the initiative of others. Actions and behaviors that are not approved by others are likely to be external, and perceived to be controlled (Girelli et al., 2016)

Human motivation is intensively studied to explain occupational and educational choices. Spontaneous behaviors can be understood from the perspective of people who want to feel competent or effective (Scott et al., 1992), and the innate psychological needs of competence and self-determination are the basis of intrinsically motivated behaviors (Deci, 1975; Deci et al., 1994; Deci et al., 2017; Deci et al., 2001). The theoretical

configuration of the concept of motivation explains the decisions taken at a given time or for a defined period of time by a person to requests arising in different situations, from the point of view of its adaptability. Differences arise from the traditional individual perception of motivation (Middleton & Toluk, 1999).

The most obvious distinction is between the intrinsic motivation, which refers to doing something because it is inherently interesting or enjoyable, and the extrinsic motivation which refers to doing something because it leads to a result that is palpable, tangible. The theory of self-determination assumes that every person has three innate, psychological needs that are determining for the social development and psychological well-being (Drugaș, 2008).

Some research shows that the personal desire for engagement for performance is a less autonomous form of engagement, compared to the involvement for learning. The autonomy promotes a more complete commitment and therefore a better quality of learning. Golan and Graham reported that ego leads to more superficial processing of information. This suggests that when a deeper level of processing and involvement for high-quality learning is required, the ego can result in learning disorders (Graham & Golan, 1991).

Other experiments tested the concepts formulated by Gronick and Ryan (1987) about autonomy in learning. Participants evaluated by grades expressed less interest in the evaluated material and reported higher anxiety than others who received the questionnaires as a means of monitoring their own learning activity (Gronick & Ryan, 1987).

Some researchers have developed a method of consensual evaluation to measure the creativity of artistic projects, such as paintings and collages. When *"subjects created art projects in response to unforeseen situations of control, their work was considered to be less creative compared to those who created works of art in the absence of any control"* (Scott et al., 1992). All these investigations promote the idea that motivation for

performance learning can be maximized by supporting autonomy, inducing a greater sense of self-determination.

Intrinsic motivation, which arises from cognitive processes (e.g. self-acceptance, sense of belonging to a community with its own tacit rules), differs from the extrinsic one that relates especially to financial success, appearances, social recognition, etc. (Schmuck et al., 2000). It was also found that perceived autonomy was positively associated with the results of the learning (Scott et al., 1992).

The traditional society ensures that behavioral ethics has been and is an integral part of the social order (Berring et al., 2015). It is also well known that the environment together with traditions can influence human development. The business environment is changing rapidly and the concept of values has undergone continuous evolutionary changes in time. This transition phase has affected personal development throughout the world.

It is noted the decisive role that the social environment has in achieving the fundamental needs (autonomy, relatedness and competence) (Drugas, 2013; Drugaș, 2010; Kim et al., 2015; Komarraju & Dial, 2014).

In general, events that tend to have a functional control significance (e.g. the pressure to perform a particular activity in specific ways) undermine the intrinsic motivation, while events that have a supportive autonomy (e.g., an encouragement for oneself), namely those that ensure the choice and recognition of feelings, have been shown to increase the intrinsic motivation (Deci et al., 2017; Kasser & Ryan, 1996).

It should be considered that the effects of the ego's involvement in learning are relevant in a social context that supports personal competence and autonomy.

In the case of teacher-pupil relationship, support means acceptance, respect and a sense of protection. Autonomy refers to the necessity of self-esteem. The autonomy is not entirely independent but rather perceived as an internal acceptance and a commitment to reasoned

behaviour (Ruzek et al., 2016). Supporting autonomy means taking into account the student's perspective, offering the possibility to choose or a significant explanation when the choice is not possible. The responsibility is formulated in agreement with the expectations of persons concerning their decisions or actions, in view of the final assessment, such as the reward or punishment made by another person or authority. It is perceived not only depending on the dependence on formal laws, regulations and evaluation systems, also reflecting subjective responses to these moral and legal arrangements (Moss, 2016).

In order to investigate the behavior of the motivational variables, it is useful to outline an appropriate theoretical framework that contributes to the identification of resources for improving the quality of the educational activity.

BIBLIOGRAFIE / REFERENCES

- Abu-Hilal, M. M. (2000). A Structural Model of Attitudes Towards School Subjects, Academic Aspiration and Achievement. *Educational Psychology*, 20(1), 75-84. <https://doi.org/10.1080/014434100110399>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., Fishbein, M., & Muellerleile, P. A. (2001). Theories of Reasoned Action and Planned Behavior as Models of Condom Use: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 127(1), 142-161. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4780418/>
- Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). Peer Influences on Adolescent Decision Making. *Current directions in psychological science*, 22(2), 114-120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>
- AlHaqwi, A. I., & Taha, W. S. (2015). Promoting excellence in teaching and learning in clinical education. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 10(1), 97-101. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2015.02.005>
- Alniaçık, Ü., Alniaçık, E., Akçin, K., & Erat, S. (2012). Relationships Between Career Motivation, Affective Commitment and Job Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58, 355-362. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.1011>
- Anderson, J. R., & Milson, R. (1989). Human Memory: An Adaptive Perspective. *Psychological Review*, 96(703-719).
- Angner, E. (2010). Subjective well-being. *The Journal of Socio-Economics*, 39(3), 361-368. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socec.2009.12.001>
- Asadi-Lari, M., Tamburini, M., & Gray, D. (2004). Patients' needs, satisfaction, and health related quality of life: Towards a comprehensive model. *Health and Quality of Life Outcomes*, 2, 32-32. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-2-32>
- Azmat, F., Osborne, A., Le Rossignol, K., Jogulu, U., Rentschler, R., Robottom, I., & Malathy, V. (2013). Understanding aspirations and expectations of international students in Australian higher education. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 97-111. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.751897>

- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Balog, A., & Cristescu, I. (2009). Teorii și modele ale acceptării noilor tehnologii. *Revista Română de Interacțiune Om-Calculator*, 2, 147-160.
- Banciu, D., & Balog, A. (2013). *Calitatea sistemelor și serviciilor de e-learning*. Agir.
- Bandura, A. (1999). *A social cognitive theory of personality*. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality*. 2nd ed. (N. Y. G. P. R. i. D. C. Y. S. E. T. c. o. p. N. Y. G. Press, Ed.)
- Bentea, C.-C. (2015). Relationships between Personality Characteristics and Attitude Towards Work in School Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1562-1568. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.307>
- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of Learning With an Active Versus Passive Motivational Set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765. <https://doi.org/10.3102/00028312021004755>
- Berring, L., Kumari, S., & Ahuja, S. (2015). Personal Values, Gender Differences and Academic Preferences: An Experimental Investigation. *International Journal of Applied Psychology*, 5(5), 133-140.
- Beutler, I., Beutler, L., & McCoy, J. K. (2008). Money Aspirations about Living Well: Development of Adolescent Aspirations from Middle School to High School. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 19(2), 67-95.
- Blome, C., & Augustin, M. (2015). Measuring Change in Quality of Life: Bias in Prospective and Retrospective Evaluation. *Value in Health*, 18(1), 110-115. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jval.2014.10.007>
- Boal, K. B., & Cummings, L. L. (1981). Cognitive evaluation theory: An experimental test of processes and outcomes. *Organizational Behavior and Human Performance*, 28(3), 289-310. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0030-5073\(81\)90001-5](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0030-5073(81)90001-5)
- Borghans, L., Meijers, H., & ter Weel, B. (2013). The importance of intrinsic and extrinsic motivation for measuring IQ. *Economics of Education Review*, 34, 17-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.01.008>
- Brehaut, J. C., Carroll, K., Elwyn, G., Saginur, R., Kimmelman, J., Shojania, K., Syrowatka, A., Nguyen, T., & Fergusson, D. (2015). Elements of informed consent and decision quality were poorly correlated in informed consent documents. *Journal of Clinical Epidemiology*, 68(12), 1472-1480. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2015.03.002>
- Briki, W., Aloui, A., Bragazzi, N. L., Chaouachi, A., Patrick, T., & Chamari, K. (2015). Trait Self-Control, Identified-Introjected Religiosity and Health-Related-

- Feelings in Healthy Muslims: A Structural Equation Model Analysis. *PLOS ONE*, 10(5), e0126193. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0126193>
- Buckley, J., Cohen, J. D., Kramer, A. F., McAuley, E., & Mullen, S. P. (2014). Cognitive control in the self-regulation of physical activity and sedentary behavior. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 747. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00747>
- Byun, S.-y., Meece, J. L., Irvin, M. J., & Hutchins, B. C. (2012). The Role of Social Capital in Educational Aspirations of Rural Youth*. *Rural Sociology*, 77(3), 355-379. <https://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2012.00086.x>
- Chatterjee, P., Irmak, C., & Rose, R. L. (2013). The endowment effect as self-enhancement in response to threat. *Journal of Consumer Research*, 40, 460-476.
- Ciolan, L., & Ciolan, L. E. (2014). Two Perspectives, Same Reality? How Authentic is Learning for Students and for their Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 24-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.581>
- Conradie, I., & Robeyns, I. (2013). Aspirations and Human Development Interventions. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14(4), 559-580. <https://doi.org/10.1080/19452829.2013.827637>
- Cornwell, J. F. M., & Higgins, E. T. (2015). Approach and avoidance in moral psychology: Evidence for three distinct motivational levels. *Personality and Individual Differences*, 86, 139-149. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.012>
- Covington, M. V., & Müeller, K. J. (2001). Intrinsic Versus Extrinsic Motivation: An Approach/Avoidance Reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157-176. <https://doi.org/10.1023/a:1009009219144>
- De Cuyper, N., & De Witte, H. (2009). Volition and reasons for accepting temporary employment. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17, 363-387.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*. New-York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *J Pers.*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work

- organizations of a former Eastern bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Demir, K. (2010). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1-13.
- DePasque, S., & Tricomi, E. (2015). Effects of intrinsic motivation on feedback processing during learning. *NeuroImage*, 119, 175-186. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.06.046>
- Dimofte, C. V., Goodstein, R. C., & Brumbaugh, A. M. (2015). A social identity perspective on aspirational advertising: Implicit threats to collective self-esteem and strategies to overcome them. *Journal of Consumer Psychology*, 25(3), 416-430. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jcps.2014.12.001>
- Dolan, A. M. (2012). Reforming teacher education in the context of lifelong learning: the case of the BEd degree programme in Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 463-479. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696190>
- Doron, J., Stephan, Y., Maiano, C., & Le Scanff, C. (2011). Motivational predictors of coping with academic examination. *J Soc Psychol*, 151(1), 87-104.
- Drugas, M. (2013). Psychological Well-Being During Unemployment. A Longitudinal Study. *Journal of Social Research & Policy Oradea*, 4(2), 93-105.
- Drugas, M. (2008). Supporting Self-Determination in the University Environment. *Revista de Psihologie Școlară*(1-2), 98-110.
- Drugas, M. (2010). *Implicații educaționale ale teoriei autodeterminării*. „Educație și schimbare socială” 20-21 februarie 2009, Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Duta, N., Panisoara, G., & Panisoara, I.-O. (2015). The Effective Communication in Teaching. Diagnostic Study Regarding the Academic Learning Motivation to Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1007-1012. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.064>
- Fang, L. (2016). Educational aspirations of Chinese migrant children: The role of self-esteem contextual and individual influences. *Learning and Individual Differences*, 50, 195-202. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.009>
- Farah-Jarjoura, B. (2014). Learning motivation: a self-determination theory perspective *Studia Universitatis Moldaviae*, 5(75), 97-101.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Frank, J. D. (1941). Recent studies of the level of aspiration. *Psychological Bulletin*, 38, 218-225.

- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <http://www.jstor.org/stable/4093832>
- García-Martín, J., & García-Sánchez, J.-N. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. *Computers & Education*, 107, 54-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.010>
- Garcia, T., & Pintrich, P. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 477-486.
- George, A. (2018). Perceptions Of Internet Banking Users – A structural equation modeling (SEM) approach. *IIMB Management Review*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iimb.2018.05.007>
- Girelli, L., Hagger, M., Mallia, L., & Lucidi, F. (2016). From perceived autonomy support to intentional behaviour: Testing an integrated model in three healthy-eating behaviours. *Appetite*, 96, 280-292. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2015.09.027>
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 187-194.
- Griffin, B. W. (2016). Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 116-125. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.007>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Guney, B., & Richter, M. (2015). An experiment on aspiration-based choice. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 119, 512-526. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jebo.2015.09.012>
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R. E., Mack, D. E., Wilson, P. M., & Zumbo, B. D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of self-determination theory over 6 months. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 19-29. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.08.005>
- Hackman, J. R., Pearce, J. L., & Wolfe, J. C. (1978). Effects of changes in job characteristics on work attitudes and behaviors: A naturally occurring quasi-experiment. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21(3), 289-304. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073\(78\)90055-7](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073(78)90055-7)

- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., & Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 632-653. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.09.001>
- Hagger, M. S., Sultan, S., Hardcastle, S. J., & Chatzisarantis, N. L. D. (2015). Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 111-123. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.12.002>
- Hakan, K., & Münire, E. (2014). Academic Motivation: Gender, Domain and Grade Differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 708-715. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.469>
- Haller, A. O., & Miller, I. W. (1967). *The occupational aspiration scale - theory, structure and correlates*. Department of Rural Sociology University of Wisconsin.
- Hamner, W. C., & Harnett, D. L. (1975). The effects of information and aspiration level on bargaining behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11(4), 329-342. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0022-1031\(75\)90014-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0022-1031(75)90014-1)
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1217819>
- Haupt, E. J. (2001). Laboratories for Experimental Psychology. In R. W. Rieber & D. K. Robinson (Eds.), *Wilhelm Wundt in History: The Making of a Scientific Psychology* (pp. 205-250). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0665-2_7
- Hendijani, R., Bischak, D. P., Arvai, J., & Dugar, S. (2016). Intrinsic motivation, external reward, and their effect on overall motivation and performance. *Human Performance*, 29(4), 251-274. <https://doi.org/10.1080/08959285.2016.1157595>
- Hoffmann, A. O. I., Henry, S. F., & Kalogeras, N. (2013). Aspirations as reference points: an experimental investigation of risk behavior over time [journal article]. *Theory and Decision*, 75(2), 193-210. <https://doi.org/10.1007/s11238-012-9323-6>
- Holden, E., Linnerud, K., & Banister, D. (2014). Sustainable development: Our Common Future revisited. *Global Environmental Change*, 26, 130-139. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2014.04.006>
- Hoppe, F. (1976). *Success and failure*. In De Rivera (Ed.), *Field theory as human-science* (pp. 324-422). New York: Gardner Press. (Original work published 1931).
- Hoskins, D. H. (2014). Consequences of Parenting on Adolescent Outcomes. *Societies*, 4(3), 506-531.

- Howitt, D., & Cramer, D. (2010). *Introducere in SPSS pentru psihologie*. Polirom.
- Hrbackova, K., & Suchankova, E. (2016). Self-Determination Approach to Understanding of Motivation in Students of Helping Professions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 688-696. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.120>
- Huang, Y., Wang, L., & Shi, J. (2009). When do objects become more attractive? The individual and interactive effects of choice and ownership on object evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 713-722.
- Ishak, N. M., Yunus, M. M., Rahman, S. A., & Mahmud, Z. (2010). Effects of FLEP on Self-Motivation and Aspiration to Learn Among Low-Achieving Students: An Experimental Study across Gender. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 122-129. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.018>
- Iucu, R., & Platis, M. (2012). Management of the Professional Practical Training – Strengths and Weaknesses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4226-4229. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.231>
- Jaworska, N., & MacQueen, G. (2015). Adolescence as a unique developmental period. *Journal of Psychiatry & Neuroscience: JPN*, 40(5), 291-293. <https://doi.org/10.1503/jpn.150268>
- Ji, S. W., Michaels, S., & Waterman, D. (2014). Print vs. electronic readings in college courses: Cost- efficiency and perceived learning. *The Internet and Higher Education*, 21, 17-24. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.004>
- Johnson, T. J. (2005). Goal Theories of Motivation as Rigorous Humanism. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(4), 311-325. <https://doi.org/10.1080/10720530500202860>
- Johnson, W., McGue, M., & Iacono, W. G. (2007). Socioeconomic Status and School Grades: Placing their Association in Broader Context in a Sample of Biological and Adoptive Families. *Intelligence*, 35(6), 526-541. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.006>
- Joo, Y. J., Park, S., & Shin, E. K. (2017). Students' expectation, satisfaction, and continuance intention to use digital textbooks. *Computers in Human Behavior*, 69, 83-90. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.025>
- Jovanovic, D., & Matejevic, M. (2014). Relationship between Rewards and Intrinsic Motivation for Learning – Researches Review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 456-460. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.287>
- Junco, R., & Clem, C. (2015). Predicting course outcomes with digital textbook usage data. *The Internet and Higher Education*, 27, 54-63. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.06.001>
- Juth, V., Smyth, J. M., & Santuzzi, A. M. (2008). How Do You Feel? Self-esteem Predicts Affect, Stress, Social Interaction, and Symptom Severity during Daily

- Life in Patients with Chronic Illness. *Journal of health psychology*, 13(7), 884-894.
<https://doi.org/10.1177/1359105308095062>
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American Dream. Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Kim, S., Lee, J., & Yoon, D. (2015). Norms in Social Media: The Application of Theory of Reasoned Action and Personal Norms in Predicting Interactions With Facebook Page Like Ads. *Communication Research Reports*, 32(4), 322-331.
<https://doi.org/10.1080/08824096.2015.1089851>
- Kim, S. H. (2015). What Do Teachers Desire in Music Digital Textbook for Learner-Centered Curriculum? *Open Journal of Social Sciences*, 3, 1-7. <https://doi.org/10.4236/jss.2015.32001>
- Koestner, R., Ryan, R., M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior. The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 233-248.
- Komaraju, M., & Dial, C. (2014). Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals. *Learning and Individual Differences*, 32, 1-8. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.02.004>
- Kong, S.-C. (2018). Parents' perceptions of e-learning in school education: implications for the partnership between schools and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 15-31. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1317659>
- Krijgsman, C., Vansteenkiste, M., van Tartwijk, J., Maes, J., Borghouts, L., Cardon, G., Mainhard, T., & Haerens, L. (2017). Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: A self-determination theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 55, 202-211. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.017>
- Kuvaas, B., Buch, R., Weibel, A., Dysvik, A., & Nerstad, C. G. L. (2017). Do intrinsic and extrinsic motivation relate differently to employee outcomes? *Journal of Economic Psychology*, 61, 244-258. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.joep.2017.05.004>
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment. A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- Labar, A. V. (2008). *SPSS pentru Științele Educației*. Editura Polirom.
- Lai, C. (2015). Modeling teachers' influence on learners' self-directed use of technology for language learning outside the classroom. *Computers &*

- Education*, 82, 74-83. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.005>
- Laird, M. D., Perryman, A. A., Hochwarter, W. A., Ferris, G. R., & Zinko, R. (2009). The moderating effects of personal reputation on accountability-strain relationships. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14, 70-83.
- Lazar, I., & Panisoara, I. O. (2018). *Overview of factors influencing high school students' educational aspirations for stem careers developed from a systematic literature review* XI. INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL RESEARCH, Cracovia, Poland.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24, 162-173. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772013000200007&nrm=iso
- Lee, J. K., & Molebash, P. E. (2014). Becoming digital: Using personal digital histories to engage teachers in contemporary understandings of teaching social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 38(3), 159-172. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jssr.2014.02.005>
- Lee, M. T., & Raschke, R. L. (2016). Understanding employee motivation and organizational performance: Arguments for a set-theoretic approach. *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(3), 162-169. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jik.2016.01.004>
- Legault, L., Green-Demers, I., Grant, P., & Chung, J. (2007). On the Self-Regulation of Implicit and Explicit Prejudice: A Self -Determination Theory Perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(5), 732-749. <https://doi.org/10.1177/0146167206298564>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Lloyd, R. (2008). Discretionary effort and the performance domain. *The Australian and New Zealand Journal of Organisational Psychology*, 1, 22-34.
- LLP/LdV/TOI. (2007). *Raport de cercetare. Proiect Know How. Documentare Științifică* [http://www.knowhow2learn.net/pub/R7/Romanian/Research%20Report%20-%20Scientific%20Underpinnings%20\(RO\).pdf](http://www.knowhow2learn.net/pub/R7/Romanian/Research%20Report%20-%20Scientific%20Underpinnings%20(RO).pdf)
- Lo, L. Y.-S., Lin, S.-W., & Hsu, L.-Y. (2016). Motivation for online impulse buying: A two-factor theory perspective. *International Journal of Information Management*, 36(5), 759-772. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2016.04.012>
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance.

- Learning and Individual Differences*, 21(1), 124-128. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>
- Lotfi, V. (1989). An aspiration-level interactive method (AIM) for decision making. *Operations Research Letters*, 8(2), 113-115. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0167-6377\(89\)90011-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0167-6377(89)90011-4)
- Lotfi, V., Stewart, T. J., & Zionts, S. (1992). An aspiration-level interactive model for multiple criteria decision making. *Computers & Operations Research*, 19(7), 671-681. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0305-0548\(92\)90036-5](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0305-0548(92)90036-5)
- Luthar, S. S. (2003). The Culture of Affluence: Psychological Costs of Material Wealth. *Child development*, 74(6), 1581-1593. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1950124/>
- Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N. (2016). Bridging the qualitative-quantitative divide: Experiences from conducting a mixed methods evaluation in the RUCAS programme. *Evaluation and Program Planning*, 54, 144-151. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.07.008>
- Malmberg, L.-E., Pakarinen, E., Vasalampi, K., & Nurmi, J.-E. (2015). Students' school performance, task-focus, and situation-specific motivation. *Learning and Instruction*, 39, 158-167.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365. <http://www.jstor.org/stable/40071168>
- Martinent, G., Guillet-Descas, E., & Moiret, S. (2015). Reliability and validity evidence for the French Psychological Need Thwarting Scale (PNTS) scores: Significance of a distinction between thwarting and satisfaction of basic psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 20, 29-39. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.005>
- Mata, L., Lazar, G., & Lazar, I. (2016). Effects of study levels on students' attitudes towards interactive whiteboards in higher education. *Computers in Human Behavior*, 54, 278-289. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.044>
- Mathur, P., & Kalani, A. (2016). Aspiration level of urban and rural secondary students of Jaipur city: a case study. 2(7), 40-42.
- McDonald, J. K., Yanchar, S. C., & Osguthorpe, R. T. (2005). Learning from Programmed Instruction: Examining Implications for Modern Instructional Technology. *Educational Technology Research and Development*, 53(2), 84-98. <http://www.jstor.org/stable/30220430>
- Mezias, S. J. (1988). Aspiration level effects: An empirical investigation. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 10(4), 389-400. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0167-2681\(88\)90060-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0167-2681(88)90060-1)

- Middleton, J. A., & Toluk, Z. (1999). First steps in the development of an adaptive theory of motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 99-112. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_3
- Moran, C. M., Diefendorff, J. M., Kim, T.-Y., & Liu, Z.-Q. (2012). A profile approach to self-determination theory motivations at work. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 354-363. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.09.002>
- Moreno, O., de Luna, E. M., Berrocal, E., Gómez, O., del Carmen, M., & López, J. E. (2014). Structural Equations Model (SEM) of a questionnaire on the evaluation of intercultural secondary education classrooms. *Suma Psicológica*, 21(2), 107-115. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70013-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70013-X)
- Moss, S. (2016). *Self-determination theory*. <http://www.sicotests.com/psyarticle.asp?id=68>
- Mouriño-García, M., Pérez-Rodríguez, R., Anido-Rifón, L., Fernández-Iglesias, M. J., & Darriba-Bilbao, V. M. (2018). Cross-repository aggregation of educational resources. *Computers & Education*, 117, 31-49. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.014>
- Mulyadi, S., Rahardjo, W., & Basuki, A. M. H. (2016). The Role of Parent-child Relationship, Self-esteem, Academic Self-efficacy to Academic Stress. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 603-608. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.063>
- Needham, B. L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic Failure in Secondary School: The Inter-Related Role of Health Problems and Educational Context. *Social problems*, 51(4), 569-586. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2846654/>
- Negru, O., Subțirică, A., & Oprea, A. (2011). The dynamics of aspirations in emerging adulthood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 205-210. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.028>
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The Path Taken: Consequences of Attaining Intrinsic and Extrinsic Aspirations in Post-College Life. *Journal of research in personality*, 73(3), 291-306. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.09.001>
- Niessen, C., & Volmer, J. (2010). Adaptation to increased work autonomy: The role of task reflection. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19, 442-460.
- Noltemeyer, A., Bush, K., Patton, J., & Bergen, D. (2012). The relationship among deficiency needs and growth needs: An empirical investigation of Maslow's theory. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1862-1867. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.05.021>
- Ogilvie, A. D. (2017). *Personal reflexivity and the construction of adolescent vocational identity* [Queensland University of Technology].

- Olesen, M. H. (2011). General causality orientations are distinct from but related to dispositional traits. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 460-465. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.015>
- Oliveira-Castro, J. M., & Rhazem, P. (1990). Level of Aspiration and the concept of goal. *Revista Mexicana de Analisis de la Conducta*, 16, 41-53.
- Ona, A. (2015). Professional Aspirations in Students with Technical Talent. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1881-1885. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.239>
- Open Educational Resources. (2007). *OER commons*. <http://www.oercommons.org/>
- Osamor, P. E., & Kass, N. (2012). DECISION-MAKING AND MOTIVATION TO PARTICIPATE IN BIOMEDICAL RESEARCH IN SOUTHWEST NIGERIA. *Developing World Bioethics*, 12(2), 87-95. <https://doi.org/10.1111/j.1471-8847.2012.00326.x>
- Othman, N., Nordin, F., Nor, N. M., Endot, Z., Azmi, A., Ismail, I., & Yaakob, A. (2013). Factors Influencing Students' Academic Aspirations in Higher Institution: A Conceptual Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 411-420. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.110>
- Parks, L., & Guay, R. P. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality and Individual Differences*, 47(7), 675-684. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.002>
- Paschke, L. M., Dörfel, D., Steimke, R., Trempler, I., Magrabi, A., Ludwig, V. U., Schubert, T., Stelzel, C., & Walter, H. (2016). Individual differences in self-reported self-control predict successful emotion regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(8), 1193-1204. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw036>
- Peteranetz, M. S., Flanigan, A. E., Shell, D. F., & Soh, L.-K. (2018). Career aspirations, perceived instrumentality, and achievement in undergraduate computer science courses. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 27-44. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.006>
- Pfeffer, F. T., & Hertel, F. R. (2015). How Has Educational Expansion Shaped Social Mobility Trends in the United States? *Social forces; a scientific medium of social study and interpretation*, 94(1), 143-180. <https://doi.org/10.1093/sf/sov045>
- Pihlajamaa, M. (2017). Going the extra mile: Managing individual motivation in radical innovation development. *Journal of Engineering and Technology Management*, 43, 48-66. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jengtecman.2017.01.003>
- Posch, M., Pichler, A., & Sigmund, K. (1999). The efficiency of adapting aspiration levels. *Proc. R. Soc. Lond. B*, 266, 1427-1435.
- Pratt, M. E., McClelland, M. M., Swanson, J., & Lipscomb, S. T. (2016). Family risk profiles and school readiness: A person-centered approach. *Early Childhood*

- Research Quarterly*, 36, 462-474. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.017>
- Quaglia, R. J., & Cobb, D. C. (1996). Toward a Theory of Student Aspirations. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3), 127-132.
- Raeff, C. (2014). Chapter One - Demystifying Internalization and Socialization: Linking Conceptions of How Development Happens to Organismic-Developmental Theory. In B. B. Janette (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. Volume 46, pp. 1-32). JAI. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-800285-8.00001-7>
- Reeve, J. (1998). Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312-330. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0975>
- Reeve, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. In *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Rijavec, M., Brdar, I., & Miljković, D. (2011). ASPIRATIONS AND WELL-BEING: EXTRINSIC VS. INTRINSIC LIFE GOALS. *Društvena istraživanja*, 20(3 (113)), 693-710. <https://doi.org/10.5559/di.20.3.05>
- Robinson, L. J., Stevens, L. H., Threapleton, C. J. D., Vainiute, J., McAllister-Williams, R. H., & Gallagher, P. (2012). Effects of intrinsic and extrinsic motivation on attention and memory. *Acta Psychologica*, 141(2), 243-249. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2012.05.012>
- Roșeanu, G., & Drugaș, M. (2009). Investigarea relației dintre perspectiva temporală personală, motivație și stare de bine subiectivă. *Analele Universității din Oradea. Fascicula Psihologie*, 16, 108-121.
- Rotter, J. B. (1942). Level of aspiration as a method of studying personality. A critical review of methodology. *Psychological Review*, 49(5), 463-474. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/h0057506>
- Rottinghaus, P. J., Lindley, L. D., Green, M. A., & Borgen, F. H. (2002). Educational Aspirations: The Contribution of Personality, Self-Efficacy, and Interests. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1843>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>

- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). *A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In Research on motivation in education. The classroom milieu.* New York: Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Kuczowski, R. (1994). The Imaginary Audience, Self-Consciousness, and Public Individuation in Adolescence. *Journal of Personality*, 62(2), 219-238. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00292.x>
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2010). Motivation and Autonomy in Counseling, Psychotherapy, and Behavior Change: A Look at Theory and Practice 1ψ7. *The Counseling Psychologist*, 39(2), 193-260. <https://doi.org/10.1177/0011000009359313>
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation. A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1966). *All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (P. M. G. J. A. B. (Eds.), Ed.)
- Sadovnikova, T. (2016). Self-esteem and Interpersonal Relations in Adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 440-444. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.181>
- Sagone, E., & Caroli, M. E. D. (2014). Locus of Control and Academic Self-efficacy in University Students: The Effects of Self-concepts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 222-228. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.689>
- Salami, S. O. (2008). Roles of personality, vocational interests, academic achievement and socio-cultural factors in educational aspirations of secondary school adolescents in southwestern Nigeria. *Career Development International*, 13(7), 630-647.
- Sanders, W., Parent, J., Forehand, R., Sullivan, A. D. W., & Jones, D. J. (2016). Parental perceptions of technology and technology-focused parenting: Associations with youth screen time. *Journal of applied developmental psychology*, 44, 28-38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.005>
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J., Hilton, T. L., & Savickas, S. (2018). The Student Career Construction Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 138-152. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.009>

- Sawang, S., Sun, Y., & Salim, S. A. (2014). It's not only what I think but what they think! The moderating effect of social norms. *Computers & Education*, 76, 182-189. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.017>
- Schmuck, P., Kasser, T., & Ryan, M. R. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: their structure and relationship to well-being in german and U.S. college students. *Social Indicators Research*, 50, 225-241.
- Schneider, M. L., & Kwan, B. M. (2013). Psychological need satisfaction, intrinsic motivation and affective response to exercise in adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 776-785. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.04.005>
- Schwartz, S. H., & Rubel-Lifschitz, T. (2009). Cross-national variation in the size of sex differences in values: Effects of gender equality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 171-185.
- Scott, R. C., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning [journal article]. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185. <https://doi.org/10.1007/bf00991650>
- Sears, P. S. (1940). Levels of aspiration in academically successful and unsuccessful children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 35(4), 498-536. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054073>
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319-1331. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/01461672982412006>
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. . *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199-209. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.004>
- Steers, R. M., & Shapiro, D. L. (2004). Introduction to special topic forum the future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors* Annual meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA.
- Steimer, T. (2002). The biology of fear- and anxiety-related behaviors. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 4(3), 231-249. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3181681/>

- Stone, R. W., & Baker-Eveleth, L. (2013). Students' expectation, confirmation, and continuance intention to use electronic textbooks. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 984-990. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.007>
- Tan, H., & Tan, C. (2002). Temporary employees in Singapore.What drives them? *Journal of Psychology*, 136, 83-102.
- Terlet, R. H. (1967). *The CRT display subsystem of the IBM 1500 instructional system* Proceedings of the November 14-16, 1967, fall joint computer conference, Anaheim, California.
- Thiele, L., Sauer, N. C., Atzmueller, M., & Kauffeld, S. (2018). The co-evolution of career aspirations and peer relationships in psychology bachelor students: A longitudinal social network study. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 48-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.12.005>
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: an 'interpretive' model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15, 666-681.
- Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12-33. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.022>
- Tkhostov, A., & Rasskazova, E. (2013). Compliance-related Causality Orientations Scale: Development and Psychometric Properties in Russian Sample. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 86, 536-542. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.610>
- Trandafir, M. (2014). Teoria autodeterminării. *Revista de Psihoterapie Integrativă*, 3(3), 66-69.
- Turchină, T., Platon, C., & Bolea, Z. (2012). Starea subiectivă de bine - semnificații și implicații. *Pshilogie. Seria Stiinte ale Educatiei*, 5(55), 115-118.
- Turner, A. (2017). How does intrinsic and extrinsic motivation drive performance culture in organizations? *Cogent Education*, 4(1), 1337543. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1337543>
- Turner, H. (1999). A logic of universal causation. *Artificial Intelligence*, 113(1), 87-123. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0004-3702\(99\)00058-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0004-3702(99)00058-2)
- Uzman, E. (2014). Basic Psychological Needs and Psychological Health in Teacher Candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3629-3635. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.814>
- Van den Broeck, A. (2012a). Motivația în muncă: o privire de ansamblu conceptual – empirică și sugestii pentru contribuții viitoare din perspectiva teoriei autodeterminării (romanian). *Psihologia resurselor umane*, 10(2), 7-14.

- Van den Broeck, A. (2012b). Work Motivation. A Conceptual and Empirical Overview and Suggestions for the Future Avenues from the Perspective of Self-Determination Theory (english). *Psihologia resurselor umane*, 10(2), 15-22.
- Williams, G. C., Hedberg, V. A., Cox, E. M., & Deci, E. L. (2000). Extrinsic Life Goals and Health-Risk Behaviors in Adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(8), 1756-1771. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1559-1816.2000.tb02466.x>
- Willie, J. E. (2011). *Towards Learner Autonomy: An assessment for learning approach* [Queensland University of Technology].
- Wong, N. D., & Reading, A. E. (1989). Personality correlates of type a behavior. *Personality and Individual Differences*, 10(9), 991-996. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90064-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90064-0)
- Yakovleva, N. O., & Yakovlev, E. V. (2014). Interactive teaching methods in contemporary higher education. *Pacific Science Review*, 16(2), 75-80. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pscr.2014.08.016>
- Yen-Tsang, C., Csillag, J. M., & Siegler, J. (2012). Theory of reasoned action for continuous improvement capabilities: a behavioral approach. *Revista de Administração de Empresas*, 52, 546-564. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902012000500006&nrm=iso
- Zarzuela, P., & Antón, C. (2015). Determinants of social commitment in the young. Applying the Theory of Reasoned Action. *Revista Española de Investigación en Marketing ESIC*, 19(2), 83-94. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.reimke.2015.05.001>



ISBN: 978-606-37-1547-1